أ.د.أحمد محمد الدغشي

المناهج التربوية وتحديات المرحلة



بالعلم نرتقي
مركز الكتاب الأكاديمي



المناهج التربوية وتحديات المرحلة

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(2016/9/4375)

375

الدغشي، احمد محمد

المناهج التربوية وتحديات المرحلة/احمد محمد الدغشي/احمد محمد الدغشي._عمان: مركز الكتاب الاكاديمي، 2016

()ص.

ر.إ.: 2016/9/4375

الواصفات: /المناهج//التربية

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة الأولى 2017

(ردمك)ISBN978-9957-35-234- 9



مـــركــز الكتـــاب الأكــاديمـــي

عمّان-وسط البلد-مجمع الفحيص التجاري

ص . ب : 11732 عمّـــــان (1061) الأردن

تلفاكس: 96264619511+ موبايل: 962799048009+

الموقـــع الإلكتروني: www.abcpub.net

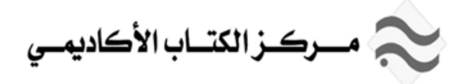
A.B.Center@hotmail.com / info@abcpub.net

المناهج التربويــة

وتحديات المرحلة

الاستاذ الدكتور

أحمد محمد الدغشي



مقدِّمة

يأتي نشر الأوراق والدراسات المتضمنة في هذا الكتاب إسهاماً في الدفع بقضية من أكثر القضايا إلحاحاً في الوسط التربوي والفكري في المرحلة الراهنة التي تمر بها مجتمعاتنا الإسلامية، وذلك بعد أن صار شأن المناهج التربوية واحداً من محاور الجدل التربوي والثقافي والفكري لدى النخبة، وعموم المثقفين والقراء .

وقد كتبت تلك الأوراق والدراسات في مناسبات شتى، ومراحل مختلفة، لكن يجمع بينها البُعد التربوي، ذو الصلة بالمناهج، لاسيما في موضوع التطوير والإصلاح، وهو من أكثر تلك المسائل سخونة وأخذاً وعطاء بين متحمّس له، ومتحفظ، ورافض.

وعلى حين جاءت الدراسة الأولى عن تغيير المناهج بين جدل الداخل والخارج، بوصفها الأرضية الأوسع والأكثر عمومية في الكتاب، على مستوى اليمن وغيره؛ فقد جاءت الورقتان الثانية والثالثة متركزتين على اليمن، وذلك عن فلسفة صناعة المنهاج في التربية الإسلامية في التعليم العام، وكذا الورقة الثالثة عن الأبعاد المتضمنة للوحدة اليمنية في المقررات الدراسية للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي

بالجمهورية اليمنية، أما الورقة الرابعة فقد كانت رؤية أولية حول مسيرة تطوير مقرر التربية الإسلامية في بعض دول مجلس التعاون الخليجي- ومنها اليمن-. أما الدراسة الخامسة فقد جاءت بعد سنوات من اندلاع الفتنة في محافظة صعدة في منتصف العام 2004م، حيث تمحورت في بداياتها حول إشكال التعليم المذهبي الذي كان واحداً من أبرز الأسباب المعلنة لاندلاع الفتنة بدعوى حرمان (أبناء المذهب الزيدي) من حقهم في التعليم الخاص بمذهبهم.

ونظراً لأن تلك الأوراق والدراسات كتبت في مناسبات مختلفة، بينها من التفاوت الزمني والاختلاف البيئي والمرحلي ما يُستنتج من خلال عناوين كل منها، فقد تباينت أساليب التوثيق جزئيا بين بعض الدراسات والأوراق وبعض، كما أن ما حدث من تطورات سياسية وتربوية واجتماعية في اليمن والمنطقة منذ زمن كتابتها حتى اليوم لاشك أنه قد ألقى بظلاله على مناهج التعليم، ومن ثم على بعض جوانب تلك الأوراق، وهو ما ينبغي أن يكون القارئ الحصيف على إدراك تام به .

أخيراً لايخفى على الدارسين لأصول التربية وفلسفاتها وأصول المناهج بمختلف فروعها كذلك أن لعملية التوثيق لبعض مراحل التحوّلات الفكرية والتربوية في المجتمع في ضوء العلاقة التي تحكم التربية بجملة القوى

والعوامل أهميتها الخاصة في سياق رصد حالات التحوّل المجتمعي، بصورة عامة، وتحوّلات التربية ومناهجها على نحو أخص،في إطار العلاقة التبادلية التي تحكم التربية بمجتمعها، مما يسهّل على المعنيين عملية الإصلاح التربوي المرجوة. والله من وراء القصد.

أ.د أحمد محمد الدغشي

أستاذ الفكر التربوي الإسلامي- كلية التربية- قسم أصول التربية - جامعة صنعاء

2صفر 21437هـ الموافق 2 تشرين الثاني/نوفمبر 2016م

addaghashi@yahoo.com

الدراسة الأولى

تغيير المناهج بين جدل الداخل والخارج

مقدَمة:

تؤكد الأحداث العالمية الكبرى، وبالأخص أحداث الصراعات والأزمات وما يستتبعهما من حروب فعلية مد مرة في كثير من الأحيان أن جذور تلك الصراعات ترجع في جذورها إلى "الأيديولوجيا" التربوية ،وما يستتبعها من صياغة لمناهج التعليم ومقرراته، وما تقوم به وسائط التنشئة الاجتماعية الأخرى من دور مواز لغرس المبادئ والقيم والاتجاهات التي تسعى هذه الفلسفة أو تلك لتحقيقها في نفوس الناشئة.

ولعل أقرب تلك الفلسفات دلالة على الصعيد العملي المعاصر الفلسفة الواقعية الهوبزية الغربية(1)، التي تؤمن بنظرية الشر المتأصل في فطرة الإنسان، إذ هو ليس بأكثر من ذئب في صورة آدمي، وما القانون، والأخلاق، والآداب، والفنون سوى محاولات يائسة تسعى للحد من توحش الإنسان وبربريته؛ لذا فهي تنادي بحرب الجميع ضد الجميع (Bllum omnium contra omes)(2). والمفارقة اليوم أن الغرب (المتحضِّر) يؤمن بهذه الفلسفة ويمارسها في تعامله مع كل مخالف له وبالأخص مع الآخر الإسلامي في أكثر من بلد (فلسطين - أفغانستان - العراق)،

ويؤكـدها بإيمانـه بحتميـة الداروينيـة الاجتماعيـة (Social Darwinism) التـي تجسدت مؤخرا في نظريتي "صراع الحضارات" لصموائيل هنتنجتون، "ونهاية التاريخ" لفرانـسيس فوكوياما ، ولـذلك فـلا غـرو أن تجـد سـلوكيات أقويـاء الحضارة الغربية على هذا النحو مـن التـوحش والنرجـسية، رغـم الـشعارات البراقة المضادة.

جدل ومفارقة:

والجدل الدائر اليوم حـول الـدعوة إلى تغيـير المنـاهج أو تحـسينها أو تطويرها في المجتمعات الإسلامية لا يخرج عن هذه الحقيقة الموضوعية التي شـاهدنا مخرجاتهـا الفعليـة صـارخة في سـلوكيات الغـرب. غـير أن المفارقـة الكبيرة الأخرى أن الغرب ذاته هو الذي يفرض علينا اليوم وصـياته بـزعم أن فلسفتنا التربوية أخرجت الجماعات "الإرهابية" التي أعلنت مـسئوليتها عـن أحداث كبيرة أشـهرها تـدمير برجـي التجـارة العـالميين في الولايـات المتحـدة الأمريكية في أيلول (سبتمبر) 2001م.

الأيديولوجيا والتربية:

وبعيدا عن صلة أو عدم صلة أيّ مـن الأفـراد أو الجماعـات الإسـلامية بحقيقـة الـزعم بأنهـا مـن وراء أيّ مـن تلـك الأحـداث- إذ لـيس ذلـك مـن شأن هذه المناقشة، ولا من مفرداتها على أيّ نحو- إذ الـذي يهمنـا هنـا هـو إثبـات ذلـك الحكـم الموضـوعي المجـرد القـاضي ببيـان العلاقـة العـضوية

بين "الأيديولوجيا" التي تنعكس آثارها الجيدة أو الرديئة على سلوك هذا الفرد أو ذاك، أو هذه الجماعة أو تلك.

ولتناول مسألة المناهج التربوية "الشرعية" ومدى إسهامها في صناعة العنف أو التطرف داخليا أو خارجيا؛ لابد من التأكيد من الناحية المنهجية العلمية البحتة أن تناول هذا الموضوع في هذه السطور لا يلتزم منهج البحث التقليدي السائد من حيث استعمال أيّ من الأدوات البحثية المتعارف عليها (الاستبانة – المقابلة – الملاحظة – السجلات) ولا يلتزم بحدود جغرافية أو تاريخية صارمة، ذلك أن هذا المواصفات أو الشرائط تنسجم ومتطلبات الدراسة المسحية الميدانية الجزئية التي تتناول مقررا تعليميا ما في هذه المرحلة أو تلك في هذا القطر أو ذاك فتعمل على تحليل مضمونه – مثلا – لمعرفة ما إذا كان ثمة أفكار أو نصوص فعلية تحرض على العنف، أو تتسامح مع مسلكه، أو أن ذلك المقرر قد أغفل جوانب تغرس قيم الحوار والتسامح المتبادل، والتربية الحضارية والمدنية.

لذلك فإن التناول هنا لهذه المشكلة يقتصر على الأساس الكلي لتلك المناهج أو المقررات، أي على فلسفة التربية التي تصنع المناهج أو المقررات المعتدلة أو المتطرّفة.

غير أن من الخطأ بمكان اعتقاد أن الفلسفة التربوية التي تصوغ الشخصية السوية أو المنحرفة رهن بالمقررات التعليمية وحدها، دون أن يكون ثمة ارتباط وثيق بمؤسسات التنشئة الاجتماعية أو وسائطها، ويأتي في مقدمتها الأسرة، ودور العبادة ، وأجهزة الإعلام، ونوادي الشباب، وجماعات الرفاق. ولذلك فإذا كانت الفرضية – مثلا – أن ليس ثمة تأثير سلبي لمقررات التربية أو توجيه المدرسة على سلوك الناشئة، فمن غير الممكن الجزم بأن بقية وسائط التربية في منأى عن ذلك التأثير عبر التربية غير المقصودة التي تتبناها تلك المؤسسات و تحدث آثارا سلوكية بليغة في كثير من الأحيان.

ولعل من أكثر الشواهد حضورا في هذا المضمار التذكير بأن أبرز قادة تنظيم القاعدة، (ابن لادن والظواهري) لم يلتحقا بمؤسسات التعليم الشرعي في أي مرحلة من المراحل بيد أن ذلك لا ينفي تأثير بقية المؤسسات (الوسائط) التربوية الأخرى، ومنها جماعة الرفاق، ويمكن أن يمثلها رفاق العمل التنظيمي أو الحزبي في أي مرحلة من المراحل، كما أن تأثير بعض من يتولى دور التعليم الموازي (غير النظامي) في المساجد أو المنازل أو مقرات التنظيم ونحوها تسهم بدور فعال في تحقيق أهداف خاصة بهذا الفرد أو هذه الجماعة.

وللمطبوعات المقروءة (كتب – مجلات - صحف ونحوها) والأشرطة السمعية (الكاسيت) والبصرية (الفيديو) ووسائل التثقيف والتوعية الأخرى (محاضرات – دروس – خطب – ندوات- أناشيد) وأنشطة أخرى مختلفة دورها الذي لا يستهان به كذلك في غرس منهج العنف وتبني التغيير المسلح، وصناعة شخصيات من هذا النوع.

وإذا فليست المناهج التعليمية بمعنى المقررات أو المفردات المتضمنة في المحتوى الدراسي سوى عامل من جملة عوامل أخرى تسهم في صناعة التطرف أو العنف، ويمكن أن يتحقق عكس ذلك إذا كانت المدخلات معاكسة.

وثمة دوافع نفسية (سيكولوجية) واجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وفكرية، وأخلاقية، وأمنية، وأجنبية خارجية ذات دور لا يقل أهمية عما سبق، وعلى المعنيين بمعالجتها الالتفات الجاد نحوها إذا كانت ثمة جهود جادة تهدف إلى معالجة الظاهرة من جذورها(3).

ذلك كله بناء على فرضية أن مقررات التعليم الشرعي في العالم الإسلامي تخلو من مفردات العنف المادي بمعنى الدعوة إلى قتل الأبرياء والمدنيين والمعاهدين من غير المسلمين، وتحتوي على عكس ذلك ، أو العنف المعنوي بمعنى الإقصاء للآخر القريب(قبل البعيد) واعتقاد أن

الحقيقة ملك طرف واحد جملة وتفصيلا، وطرح مفهومات ومبادئ من مثل: مصطلحات العقيدة والتوحيد، وأهل السنة، والفرقة الناجية، والطائفة المنصورة، والجهاد، والولاء والبراء، وفرض الجزية..الخ وفق تفسيرات غريبة أحادية، وآراء شاذة، تخالف غالبا ما استقر عليه رأي جمهور الفقهاء في القديم والحديث، أو لا تحقق مقاصد الدين، وعلل التشريع، أو تجانب المصلحة الشرعية المنضبطة (وسنرجع إلى الإشارة إلى هذه العناوين عند الحديث عن أسس التطوير) ولكن لو افترضنا تضمن مقررات التعليم لهذه المسائل على هذا النحو السلبي فإنه يغدو مفهوما مغزى الدعوة إلى إصلاح هذه المقررات وفي هذه الحالة لابد من التفاعل الإيجابي الحذر مع هذه الدعوة بعيدا عن ردود الأفعال المستجيبة باستسلام وإطلاق، أو الرافضة بشدة مطلقه، وكأنما تؤمن بالعصمة لمناهج ومقررات صاغ مفهوماتها واستنتاجات أحكامها بشر في أجواء وظروف معينة.

مسألة التوقيت:

وحين تطرح دعوة الإصلاح التربوية وتجد لها آذانا صاغية ولو كانت حذرة واعية فإن من المتوقع أن يرمى المتفاعلون الواعون معها بقذائف من التهم الكبيرة التي تصور تفاعلهم ضربا من الانهزام والتمشي مع أوضاع

يفرضها العدو المحارب، ولا تفرق بينها وبين استجابة أطراف أخرى مختلفة معها في الدوافع والنتائج المتوقعة .

وبعيدا عن مناقشة أوجه الفرق بين الاستجابتين يتضح بأن أحدا من المعنيين الفعليين بشأن المناهج والتعليم الشرعي بعامة لا يختلف مع الوجهة التي تعتقد بضرورة إعادة النظر في المناهج جميعا بما فيها مناهج التعليم الشرعي، غير أن الإشكال الذي يبرز كلما فتح هذا الملف يكمن في مسألة التوقيت بسبب سوء الظرف الزماني الذي تغلبت فيه قوى كبرى تبغي فرض فلسفتها من خلال مقررات التعليم الشرعي، بحيث تملي على الضعيف أفكارها وتوجهاتها، حتى في تعاليم الدين وكيفية التنشئة للجيل.

والمعلوم - في نظر الرافضين - أن مناهج التعليم الشرعي هي من الحصون الأخيرة المتبقية للحفاظ على كرامة الأمة وهويتها، ولذلك يتم الرفض المطلق أحيانا والتحفظ الشديد الذي يقترب من الرفض أحيانا أخرى ويمثل هذا الاتجاه فئة ممن تعنى بقضايا التعليم الشرعي. وهي فئة محافظة يحسب لها الحرص على كرامة الأمة والغيرة على هويتها المتمثلة في فلسفتها التربوية في مقابل اتجاه آخر يمثله فئة من المتغربين الليبراليين واليسار القديم ، وقد وجدت هذه الفئة بشقيها الليبرالي واليساري في هذه الدعوة ضالتها فاستغلتها أبشع استغلال لتصفية حسابات قديمة وحديثة مع

بعض الإسلاميين، فراحت تجدف باتهاماتها في كل اتجاه، زاعمة أن مـشكلات الكون تعزى إلى مناهج التعليم "الدينية" التـي هـي الـسبب الأول و الأخـير وراء جميع الكوراث، وكل الأزمات، ومنها الإرهاب والتطرف.

وبين طرفي الإفراط في المحافظة، والتفريط بالثوابت يبقى دائما اتجـاه واسع كبير هو اتجـاه الاعتـدال والوسـطية الـذي يمثـل الـسواد الأعظـم مـن المعنيين بهذه المسألة ويشمل ضمن من يشمل خبراء في المنـاهج، وعلـماء في الشريعة، وأساتذة في التربية، ومفكرين من مختلـف المجـالات والتخصـصات يعتقد جميعهم أن موضوع المراجعة الداخليـة والإصـلاح الـذاتي أمـر سـنني يتناغم وعناصر الكون، التي تخضع جميعها لقانون التطور والتغـير، ومنطـق الأشياء وطبيعتهـا، بحيـث لا ينبغـي أن يـستثني هـذا القـانون أمـر المنـاهج التعليمية ، بشرط أن تتوافر جملة من الضوابط المنهجية والموضوعية لضمان تحقيق الهـدف المـشروع مـن ذلـك بعيـدا عـن الاسـتغلال وتحقيـق الفـرص للتشويه والمسخ والاستلاب(4).

ومن المعلوم أن مسار تطوير مقررات التعليم بـصورة عامـة بـدأ – في الواقع – في العديد من البلدان قبل أحداث الحادي عشر مـن سـبتمبر التـي تصنف بأنها السبب الرئيس والمباشر في كل هذا الضجيج الـداعي إلى تطـوير المناهج أو تغييرها.

وصحيح أن مسألة إصلاح التعليم حتى وإن بدأت قبل أحداث الحادي عشر من سبتمبر فإن ذلك لا يعني براءة مطلقة لبعض القائمين على صناعة القرار في الجهات ذات العلاقة؛ إذ من المعلوم أن الحديث عن ثقافة السلام (Culture of peace) وتربية السلام (Education of peace) وتطبيع العلاقة مع اليهود الصهاينة عن طريق حذف بعض النصوص القرآنية والنبوية من مقررات التعليم وإضافة بعض القيم والتوجهات الهادفة إلى تحقيق مخطط التطبيع بدأ أولى محاولاته في بعض البلدان العربية منذ قرابة العقدين من الزمان، كما شهدت السنوات الأخيرة محاولات مستميتة في أقطار عربية أخرى لتحقيق الهدف ذاته، ولذلك فينبغي الاعتراف - من هذه الزاوية – أن الجهود التي تبذل اليوم لإصلاح أوضاع التعليم الشرعية خاصة لن تسلم من التأثير النسبي بهذه الأجواء ولا سيما ما استجد منها بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، حتى على افتراض حسن النية وسلامة القصد، بيد أن الأصح – وفق النظرة الكلية والفقه المستوعب لكل التحديات- أنه ما يكن حجم المحاذير والتوجسات التي يخشى أن تصاحب عملية الإصلاح هذه فليس من الحكمة مطلقا الوقوف في وجه عملية الإصلاح الداخلي لمقررات التعليم الشرعي، تحت ذريعة

الظرف المناسب وغير المناسب، إذ إن ذلك تكأة ضعيفة لسببين رئيسيين(5).

السبب الأول:

إن ثمة حاجة حقيقية في أي منهج بشري لإعادة النظر فيه بين الحين والآخر لتقويمه مرحليا (Initial Evaluation) وختاميا (Summative Evaluation) بحسبانه منهجا وضعه بشر، وتم تقديمه في ظرف ما، لمعالجة مشكلات محددة ، أو توجيه تعاليم، أو زرع سلوكيات ، لئن كان لبعضها صفة الدوام والخلود والإطلاق بوصفه جوانب أصولية عقائدية، أو تعبدية، أو أحكاما سلوكية لا يأتي عليها الزمان بالتغيير والتجديد؛ فإن لبعضها الآخر سمة المرحلية الزمانية أو المكانية، ولنتذكر أن عمل أهل المدينة يعد مصدرا من مصادر التشريع عند المالكية دون غيرهم ، وأن للإمام الشافعي مذهبين قديما في بغداد، وجديدا في مصر، وأن الفتوى تتغير بتغير الأمكنة والأزمنة والأحوال والنيات والعوائد كما يقول ابن القيم "فإن الشريعة مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد"(6)، وما طرح بعض المقررات الصفية أو اللاصفية (النظامية أو غير النظامية) في بعض المجتمعات لمفهوم العقيدة والتوحيد وفق ما يظنونه منهج أهل السنة والجماعة والفرقة الناجية والطائفة المنصورة على نحو

إقصائي منغلق محدود، إلا دليل صحة على ضرورة إعادة النظر بين الحين والآخر – دون مكابرة – مع التأكيد على جانب الضوابط والقيود العلمية والموضوعية.

السبب الآخر:

إن التعلل بالظرف الزماني وأنه غير مناسب هرب من مواجهة المشكلة، ومحاولة لوضعها في خانة الترحيل إلى أمد لا يعلم نهايته إلا الله، ذلك أن الأمة لا تزال تعيش في أوضاع طارئة وتحت وطأة ظروف بالغة السوء والتعقيد وفي أزمات متتابعة منذ 1367هـ-1948م على وجه التحديد، ولذا فإن دعوى التوقيت غير المناسب يمكن رفعها في وجه المصلحين في هذا المجال أو سواه، في أي ظرف، ذلك، أن الأوضاع الطبيعية هي الاستثناء الذي لا يكاد يذكر في مقابل وضع الأزمة الذي غدا هو القاعدة إلى حين يتم تغيير ما بالأنفس.

ولعل فكرة غياب المجتهد طيلة قرون مديدة ،عرفت في تاريخنا بعهود الانحطاط كانت قد اتكأت على مسألة فساد الزمن،و ضعف العلماء،وعدم وجود أهلية للاجتهاد بين أهل تلك الأزمنة ، ومن ثم استحالة خروج إمام مجتهد أو السماح له بالخروج، لكن لم يلتفت إلى مثل هذا المنطق الأئمة العظام المبرزين أمثال: العز بن عبد السلام، وابن تيمية، وابن القيم،

والدهلوي، والمقبلي، والوزير والأمير والشوكاني، وعلماء الإصلاح المعاصرين كالأفغاني وعبده ورضا، وحتى أبو زهرة والسباعي والقرضاوي والبوطي وغيرهم، فهؤلاء الأئمة والفقهاء الكبار لم يستسلموا للمنطق القائل بأن "الأول لم يترك للآخر شيئا" أو أنه "ليس في الإمكان أبدع مما كان" ، بل أثبتوا كم ترك الأول للآخر من شيء، وأن بالإمكان أبدع مما كان ، وأن الناس بزمانهم أشبه منهم بآبائهم .

ولست أرى في اتجاه رفض تجديد المناهج اليوم- بأياد وطنية أصيلة مؤهلة من منطلق الحاجة الفعلية التي يقتضيها واقع العصر، ومتطلبات المرحلة، على نحو من الوعي الحضاري، والحصافة والإدراك لملابسات الواقع وتعقيداته وما تواجهه هذه الدعوة من معارضة شاملة من بعض ذوي الغيرة والنزعة المحافظة بلا تمييز بين منطلقين متناقضين للتطوير أو التجديد أحدهما ذاتي محلي والآخر خارجي غربي – لست أرى في ذلك سوى لون جديد من ألوان النزعة التراثية المعارضة لكل ما هو اجتهاد تجديدي أو جديد، حتى لو كان ملتزما عمليا بالضوابط، حريصا على الثوابت أكثر من بعض دعاة المنع والوقوف في وجه أي إصلاح تعليمي.

من هذا المنطلق فليس أمامنا إلا مواجهة المشكلة بالسعي نحو امتلاك ناصية المبادرة الذاتية الداخلية لإعادة النظر في مقررات التعليم من ذوي

الكفاءة والإخلاص والشجاعة والوعي، بصرف النظر عن تهوين الاتجاه المحافظ لشأن واقع المقررات الشرعية بل وتسطيحه الدفاعي الضعيف، وتهويل الاتجاه المتغرب ومبالغاته واستسلامه المطلق.

تحسين؟ أم تطوير؟ أم تغيير؟:

نظرا لحجم الهالة الإعلامية وتركيز وسائل الاتصال المختلفة وطرقها المستمر المتتابع على وتر المقررات الشرعية والدعوة إلى تحسينها أو تغييرها أو تطويرها أو نحو ذلك من الاصطلاحات، مما يصور الأمر لغير ذوي الاختصاص بالمنهج وتطويره أن تلك المصطلحات أسماء مختلفة لمسمى واحد، والواقع أن أهل الاختصاص يميزون بين مصطلح تحسين المنهج (Curriculum Improvement) وتغيير المنهاج (Curriculum change) وتطوير المنهج (Curriculum Development)، إذ لكل واحد منها مدلوله الخاص. فتحسين المنهج عبارة عن تغيير في مظاهر معينة منه من غير ضرورة لتغيير المفاهيم الأساسية فيه أو في نظامه(7).

أما تغيير المنهج فقد يعني تغييرا نحو الأفضل كما قد يكون تغييرا نحو الأسوأ، وقد يتم في بعض الأحيان بإرادة الإنسان، وبناء على مقتضيات موضوعية، غير أنه قد يتم في أحيان أخرى بدون إرادة الإنسان أو رغبته ، وذلك حين يكون السبب فيزيقيا طبيعيا أو ماديا، مثل عوامل المناخ

وتقلبات الأجواء الطبيعية ، وقد يفرض من قبل جهات أجنبية أو خارجية فتتغير القيم الاجتماعية والعادات السائدة (8).ولذلك فالتغيير أشمل وأوسع من التحسين إذ قد يعني بطريقة ما تغيير مؤسسة (An Institution) وهو ما يعني تغييرا في كل من الأهداف والوسائل كما يقول مرتون (Merton). وإن كان ذلك لا يعني أن تتحقق الأهداف بالضرورة، بيد أن تغيير المناهج بناء على هذا لابد وأن تجر إلى عملية تغيير في الأفراد المعنيين كالتلاميذ، والآباء والمدرسين، ولجان التخطيط والتطوير والقائمين على النظام التعليمي بصفة عامة(9). ومع ذلك فإن التغيير يظل في أساسه متسما عادة بصفة الجزئية، حيث ينصب الاهتمام الأساسي على جزء معين أو جانب ما من المنهج.

أما التطوير فيمثل عملية شاملة تستغرق جميع جوانب الموضوع المراد تطويره، كما يرتبط بجميع العوامل المؤثرة في هذا الموضوع(10).

والأصل أن التطوير القائم على أساس علمي لا يؤدي إلا إلى الازدهار والتقدم الإيجابيين بخلاف التغيير(11).

وإذا كان التغيير قد يحصل أحيانا بدون إرادة الإنسان، بل يفرض عليه قسرا إما بسبب عوامل فيزيقية مادية أو طبيعية أو حضارية وقيمية

خارجية وأجنبية فإن التطوير لا يتم إلا بإرادة الإنسان وبناء على رغبته الصادقة(12).

إن هذه التفاصيل تعد ضرورية في أوساط المعنيين بهذه القضية، بيد أن الموضوع الذي يخرج من حيز أهل الاختصاص إلى ساحة المجتمع بفئاته وشرائحه يجعل من المتعذر ضبط إيقاع هذه المفردات أو التحكم في مدلولاتها. ولكن ومهما يكن من أمر فإن التحسين أو التغيير أو التطوير الذي يدور حوله الجدل الحاد بين اتجاهي الرفض المطلق، والاستجابة المفتوحة بلا حدود ، وهو التغيير الكلي الفلسفي الذي يقترب من التطوير عند أهل الاختصاص في شموله وسعته ولكن بمعنى سلبي معاكس وهو "التطوير" المدمر – إن صح الوصف -.

وخروجا من هذا الإلباس والتداخل فإن الصيغة التي يمكن أن تمثل عقدا أدبيا وتربويا جامعا بين كل حريص على الإصلاح والتصحيح بناء على رغبة ذاتية، ومقتضيات داخلية اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية وسواها؛ تفرض ضرورة المراجعة بين الحين و الآخر للمقررات الشرعية في إطار ثوابت الدين ، وقيم المجتمع، بعيدا عن الرضوخ لضغوط الخارج وصداها الداخلي، وليسم بعد ذلك تحسينا، أو تغييرا، أو تطويرا، أو تجديدا، أو تحديثا، أو إصلاحا، أو تصحيحا أو ما شئت أن تسميه، فالعبرة

ستبقى بـ"الدلالات والمعاني لا بالألفاظ والمباني" خاصة وقد بلغ الأمر من التداخل والإلباس هذا المدى.

أسس التطوير:

وإذا كان الأمر على ذلك النحو من التفصيل والتباين بين كل لفظ وآخر فإن أشهر مصطلح تواضع عليه خبراء المناهج ومصمموها هو "التطوير" ولذلك يرد حديثهم تحت هذا العنوان غالبا لأنه مرادهم بالعمليات الإصلاحية للمنهج، ولكنهم في الوقت ذاته يخضعون عملية التطوير هذه لجملة أسس أو ركائز أبرزها(13):

- التخطيط.
- مراجعة الأهداف التربوية وإعادة صياغتها.
- استناد التطوير على دراسة علمية للتلميذ والبيئة والمجتمع.
- تجريب المنهج المطور.
- الشمول والتكامل.
- الاستمرارية.

وحين يتم استعراض هذه الأسس ومنها مراجعة الأهداف التربوية وإعادة صياغتها فإن ذلك ليس على إطلاقه بل هو ينطلق من أس الأسس

- إن صح التعبير - ولحمته وسداه وهو الاستناد إلى الفلسفة التربوية(العقيدة) في المجتمع(14). ولهذا فلا حرج من أي تطوير ما دام يحتكم إلى عقيدة المجتمع وقيمه وثوابته، والإصرار على القول بأن لا مسوغ لإعادة النظر بالتطوير أو التحسين، أو التغيير بذريعة عدم مواءمة الظرف الزماني أو سواه، يتجاهل بروز ظواهر سلبية تبعث على القلق وتدفع للجدل المسوغ كالغلو والانغلاق والإقصاء للآخر القريب (قبل البعيد) في فكر وسلوك أفراد وجماعات تعيش اليوم بين ظهرانينا .ولن يتم معالجة ذلك على نحو جاد وفعال إلا إذا انطلقنا من خلال إدراك مدى الأثر الذي تتركه "الأيديولوجيا" في سلوك من نشئ عليها. فإذا كانت بعض الجماعات المغالية اليوم تعلن منابذتها لفرقائها الذين كانوا بالأمس القريب معها حيث حمل أولئك السلاح على حين لم يجزه هؤلاء فلا ننس أن الفكرة تسبق الحركة، والمعلوم أن حملة السلاح تلقوا تعاليمهم وتربيتهم الخاصة من رموز هذه المدرسة ،عبر منابر ووسائط عديدة ليس من بينها المقررات الرسمية بالضرورة، وبعض هؤلاء الرموز وإن لم يقصدوا المآلات السيئة التي آلت إليها تربيتهم، غير أن نتاج التعبئة الخاطئة في التربية هو هذا الحصاد المر، الذي اضطرهم لإعلان براءتهم من هذا المسلك ،فيما يشبه الاستدراك المتأخر الهادف لإعلان البراءة ونيل الخلاص الذاتي. والواقع

أن هذه المخرجات المؤسفة نتيجة سلوكية طبيعية لفكر نظري معـوج، يمثـل هؤلاء الرموز مدخلا ته الأساسية . ولنتذكر مرة أخرى أن مصطلحات عقيـدة أهل السنة، والفرقة الناجية، والطائفـة المنـصورة، ومفهـوم الجهـاد وهدفـه، وفرض الجزيـة وعلتهـا، ومبـدأ الـولاء والـبراء، عـلى سـبيل المثـال حـين يكـثر ترديدها وفق تفسيرات أحادية شاذة أو خاصة بفئة محدودة ظهرت في زمان ما لملابسات تاريخية معينة، فتقدم اليوم تلـك الاجتهـادات الـشاذة بوصـفها الحق الذي لا حق سواه، فإن النفي والإقصاء يلحق الآخر القريب قبل الآخر البعيد، ولئن خلت مقررات التعليم النظامي من ذلك فلا تخلو منهـا وسـائط التربيـة الأخـرى عـبر الـدروس والمحـاضرات والنـدوات والخطـب وجملـة الفعاليـات والأنـشطة في المناسـبات المختلفـة، وإلا فمـن أيـن جـاءت هـذه المصطلحات وفق هذه الفهوم الشاذة التي يتبارى اليـوم أكـثر رموزهـا غلـوا بالتسابق لإعلان البراءة منها.والأمل أن تتبلور جملة هذه المراجعـات لتـصبح منهجا شجاعا مستمرا ينشئ عليهـا الجيـل المعـاصر ،وجيـل المـستقبل بـإذن الـلـه، لا أنها ظواهر مؤقتة فرضتها تداعيات الأحداث الأخيرة .

ولذلك فإن عملية الإصلاح المأمولة لابد أن تتضمن التنـصيص الـصريح سـواء عـبر مـواد مـستقلة جديـدة أو تـضمينها عـبر مـواد التربيـة الإسـلامية والاجتماعيــة مفــردات القبــول بــالآخر البعيــد - فــضلا عــن القريــب

- والتعايش الحضاري بين الأمم، ذات الأديان المختلفة، وتحرير النزاع حول مفهوم الجهاد وفق رأي جمهور العلماء، وكذا التربية على التآخي في ظل الخلاف المشروع بآدابه وقيمه وأخلاقياته، وإحياء فريضة الحوار الغائبة، وقيمة النقد الذاتي البناء، وتجسيد ذلك في أساليب التربية ووسائلها من قبل القائمين على تصميم المناهج، ومنفذيها من المعلمين بعد ذلك، وكذا تبيان فقه تغيير المنكر وطرقه ودرجاته، والعمل على إيجاد التوازن في التنشئة بين جوانب الشخصية الروحية، والعقلية والنفسية والوجدانية والجسمية والتأكيد على نسبية الحقيقة في قضايا الاجتهاد ذات العلاقة بفروع الأصول أو الأحكام العملية وما يندرج في إطارها من رؤى وتباينات تتصل بالسياسية الشرعية، أو الأحكام السلطانية، أو فقه المصلحة والمفسدة وحق التعبير للجميع ، على المستوى الفردي والجماعي في ظل الثوابت العامة للمجتمع والقوا سم المشتركة بين أفراده.

أضف إلى ذلك مظاهر الضعف العام الذي يعاني منه التعليم الأساسي والثانوي والعالي في البلدان النامية والمجتمعات الإسلامية في مقدمتها، بما في ذلك الضعف في مناهج التعليم الشرعية، إن من حيث مفردات المقررات أو من حيث مظاهر الرتابة والنمطية والتكرار والاجترار والحشو، أو من حيث مظاهر الضعف الحقيقي العام في الهيئات التدريسية

ومنها الشرعية تأهيلا وإعدادا وتسلحا بالثقافة المهنية الخاصة والثقافة الإسلامية والعامة، والالتزام بأخلاق المهنة، مع الضعف الظاهر أحيانا بتطورات العصر وتحديات المرحلة، ولا سيما من الناحية التقنية (التكنولوجية) مما يتسبب في الوقوع في الاغتراب الزماني، وفقدان المعلم جملة من عناصر نجاح المنهج الخفي (Hidden Curriculum) الذي بإمكانه توظيفه إيجابيا إلى أقصى نطاق، وهو مالا عذر له فيه البتة، إذا اقترضنا تذرعه بضعف المنهج الرسمي الظاهر والمكتوب.

ومن المحزن أكثر أن لا تولي أيّ من الوسائط التربوية هذه القضايا اهتماما يذكر. وفي الوقت الذي تطرق فيه بعضها قدرا من ذلك فإنه يظل رهنا بالمناسبات والظروف الطارئة، وفي العادة يتم تناوله بشكل ضعيف، مجتزأ، هش، مسطح مع الوقوع في تناقض سافر حينا، وخفي حينا آخر، بين أطاريح بعض القائمين على شئون التوجيه والتوعية في المساجد وفتاواهم وبعضهم من جانب، وبينهم وبين وسائل الإعلام، وما تبثه أو تذيعه أو تنشره من جانب آخر، وهنا تزداد المشكلة تعقيدا، والجيل حيرة، ويبقى المصلحون المخلصون يحترقون في أماكنهم.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن الوسيط الإعلامي الذي يفترض أن يكون الرديف والرافد الأقوى للمدرسة يعمل في الغالب، وخاصة عبر

أقنيته الرسمية، في الاتجاه المضاد، حيث يشايع التنشئة المنحرفة من خلال عرضه لأفلام العنف، حين يركز على الرجل الحديدي والخارق، والآلي، والسوبرمان الذي لا يهزم.. إلخ وكذا بعض المسلسلات المتلفزة فإن بعضها لا يخلو من إيحاء وربما سفور بأن البطولة إنما هي لمن درج على العنف، وسلك مسلك "القبضايات".

أما ما يسمى بأفلام الكرتون التي تشغل الحيز الأكبر من فراغ الأطفال وحتى الناشئة الكبار، فإن سوقها رائجة في الوسائل المرئية، وتهتم هذه الأفلام غالبا بحكايات المغامرات، وزرع الخرافة في نفوس الناشئة والاهتمامات التافهة، إلى جانب غرس مسلك العنف كنمط سلوكي، يرمز إلى معاني العظمة والتفوق والنجومية وذلك كله يعني تنشئة مبكرة على تقبل هذه الظاهرة وسلوك مسلكها ،وبالله التوفيق .

الهوامش:

1. الهوبزية نسبة إلى الفيلسوف الإنجليزي توماس هـوبز (1588 - 1679م راجـع: محمـد شـفيق غربـال، الموسـوعة العربيـة الميـسرة، 1965م، د.ط، بـيروت: دار إحياء التراث العربي، ج2،ص1913.

2. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، د.ت، د.ط، بيروت: دار العلم ، ص55.

3. راجع: أحمد محمد الدغشي، ظاهرة العنف: قراءة هادئة في الدوافع وتصورات الحلول، نشر في موقع الإسلام اليوم، وغيره من المواقع .

4. راجع نص بيان مؤتمر مكة ضمن حوارات مركز عبد الملك للحوار الوطني حـول التعليم الإسلامي الذي اختتم يـوم 2004/1/26م عـلى موقـع إسـلام أون لايـن، بتاريخ 2004/1/28م.

5. أحمد محمد الدغشي، مرجع سابق.

6. ابن قيم الجوزيـة، إعـلام المـوقعين عـن رب العـالمين، د.ت، د.ط، القـاهرة: دار الحديث، ج3، ص1.

7. Taba, H.Curriculum Development Theory and practice, New Yourk, Harcout,Brace and World,INC.1962,P.454.

(نقلا عن محمد عزت عبد الموجود ورفاقـه، أساسـيات المـنهج وتنظيماتـه، د.ت، د.ط، القاهرة: دار الثقافة ، ص 289).

8. حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، 1982، ط الثانية، القاهرة: مكتبة الانجلـو المصرية، ص9-10.

9. Merton, R.K., Social Theory and Social Structure, New Yourk, Free Press, 1957 as rerfrrened to by Taba, H., op. cit., p.455.

(نقلا عن محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، ص290).

10. حلمي الوكيل، مرجع سابق، ص10.

11. المرجع السابق، ص10.

12. المرجع نفسه، ص10.

13. نفسه، ص103-149.

14. راجـع: فـوزي طـه إبـراهيم ورفيقـه، المنـاهج المعـاصرة، 1983، ط الأولى، الإسكندرية : منشأة المعارف، ص265.وانظر لمزيد مـن الفائـدة :أحمـد حـسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق ،1981م،د.ط ، القاهرة :عالم الكتب ، ص 311- 333، ومحمد زياد حمدان ،المنهج : أصوله وأنواعه ومكوناتـه ،1402هــ-1982م، ط الأولى ،الريـاض : دار الريـاض ،ص414-415،وتومـا جـورج خـوري ،المنـاهج التربويـة ،1408هــ-1988م،ط الثانيـة ،بـيروت :المؤسـسة الجامعيـة للدراسات والنشر والتوزيع ،ص268-271.

الورقة الثانية

فلسفة صناعة منهج التربية الإسلامية في التعليم العام في اليمن

مقدّمة:

يمثّل التعليم العام في اليمن بشقيه الأساسي والثانوي إطاراً عاماً يتلقى فيه المتعلِّمون جملة من المعارف الهادفة إلى بلورة شخصية المتعلِّم من جميع أبعادها المعرفية والوجدانية والمهارية (النفس حركية)، لتهيّئه بعد ذلك إلى تحديد الوجهة العلمية التي يجد نفسه فيها، أو أقرب إليها في المجالين الرئيسين : العلمي والأدبي، كما يمكنه أن يشق طريقه في الأقسام الثانوية الأخرى كالتجاري والفني .

ولا شك أن المقرّرات الدراسية التي تقدم لعموم المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي وجزء من الثانوي ليست في مستوى واحد من حيث العلاقة المباشرة بشخصية المتعلم من زوايا الانتماء الوطني والقومي والإسلامي والإنساني. فمقرّرات التربية الإسلامية ، واللغة العربية ، والاجتماعيات لا يمكن أن يستغني عنها المتعلم في أي مستوى دراسي أو مرحلة، أو تخصص وإن اختلف الوزن النسبي لها بين المتعلمين، تبعاً لمدى القرب والبعد التخصصي، الذي يبدأ من الثاني الثانوي، إيذاناً بتكامل

شخصية المتعلم وقدرته في تحديد مستقبله العلمي في التعليم العالي (الجامعي) .

من هذا المنطلق فإن الحديث عن منهج التربية الإسلامية ذو خصوصية من زاوية أهميتها لكل متعلم، بلا فرق بين مستوى وآخر، أو مرحلة وأخرى، أو تخصص وتخصص. لذلك كانت ملازمة هذه المادة للطلبة ابتداءً من الصف الأول من المرحلة الأساسية وحتى نهاية الصف الثالث من المرحلة الثانوية في أي من أقسامها. وإذا تذكرنا أن مادة الثقافة الإسلامية – على سبيل المثال – تصاحب الطالب الجامعي في سنة دراسية هي الأولى عادة عند انتقاله إلى التعليم العالي الجامعي بالنسبة للجامعات الرسمية (الحكومية) كالتزام بمقرّرات اتحاد الجامعات العربية وتوصياتها؛ فإن ذلك إنما يؤكد البعد الحضاري الذي تهدف إليه فلسفة التعليم بقسميه العام والجامعي في اليمن .

إذا تأكّد لنا ما سبق فإنه يصبح من فضول القول بالنسبة لفئة من المعلمين والمتعلمين والمثقفين وكل ذي صلة بالهم التربوي والتعليمي على مستوى من الإدراك والفطنة أن ليس من المنطق العلمي في شيء ضرورة إقحام تفريعات كل فرع من فروع مادتي التربية الإسلامية وعلوم القرآن

ابتداءً من التفسير والتوحيد والحديث والفقه وانتهاءً بالسيرة لإلزام جميع طلبة التعليم العام بذلك .

غير أن فئة أخرى ربما تجاهلت ذلك المنطق العلمي على بداهته، وراحت كأنما تعزو الضعف العام في مخرجات طلبة التعليم العام إلى عامل واحد هو- في نظرها- محدودية التعمُّق في المحتوى المعرفي للمقررات التي يتلقونها أثناء مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. وإذا ما جئنا إلى التربية الإسلامية فإن آية ذلك- من هذه الوجهة- أن خريجيها لم يبلغوا درجة من التضلّع تجعلهم قادرين على إدراك فروع المسائل، وأوجه الخلاف بين المذاهب والفرق الإسلامية، وكأن ذلك محمدة في حق المتعلم والتعليم، على حين تشهد الأصول الفلسفية والنفسية للتربية بخلاف ذلك. ولأن المنطق العلمي والتربوي يقضيان بتقويم النتائج بدلالة الأهداف؛ فإن أحداً من القائمين على مؤسسات التربية والتعليم في اليمن أو سواها من البلدان العربية والإسلامية لم يزعم أن منهج علوم القرآن أو التربية الإسلامية يستهدف من وراء تصميمه وتنفيذه تخريج عالم مفت، أو فقيه راسخ، أو مفسّر جهبذ، أو نحو ذلك، بل استهدف بالدرجة الأساس تزويد عموم المتعلمين بالقدر المناسب من المعارف الشرعية اللازمة، لتوعيتهم بواجباتهم الشرعية والسلوكية، وتحصين عقولهم وأخلاقهم من أي

اختراق فكري أو أخلاقي سلوكي، أو تأثر سلبي ناتج عن الاحتكاك ببيئتهم الخاصة أو العامة ،إلى جانب تهيئتهم لاختيار المجال التخصصي الذي يتناسب واتجاهاتهم واستعداداتهم وإمكاناتهم العلمية والمادية .

في ضوء هذه الحقيقة الموضوعية لا يجوز تجاهل أبجديات الأصول التربوية لعلم نفس التعلّم المتصل بمنهج التعامل مع المتعلّم؛ وفقاً لطبيعته من حيث مراعاة نموه وسنه ودوافعه وقدراته واستعداداته واتجاهاته، وعصره، وكل المكونات النفسية لشخصيته، وكذا طبيعة التعلم من حيث مراعاة موضوع التعلم ومحتواه، ومناسبته لمستوى عمر المتعلم، واتجاهاته المعرفية والوجدانية والسلوكية النفس حركية... الخ ثم مراعاة بيئة التعلم بشقيها الاجتماعي والطبيعي .

ومن المعلوم لدارسي التربية عموماً، وعلم النفس التربوي بوجه خاص؛ أن ثمة نظريتين سائدتين في علم نفس التعلم إحداهما: النظرية السلوكية الارتباطية التي تركّز على عاملي المثير والاستجابة التي تقوم على إنماء شخصية المتعلم من النواحي العقلية والوجدانية والمهارية، عن طريق تفاعله مع الخبرات المعرفية في البيئة من خلال العمليات العقلية العليا. والأخرى النظرية المعرفية (المجالية). ولكل من النظريتين نظريات فرعية، من أبرز نظريات الأولى (السلوكية الارتباطية) نظرية (بافلوف)، ومن أبرز

نظريات الثانية (المعرفية المجالية) نظرية (الجشتالت) ومن روادها كهلر وكوفكا.وما يعنينا هنا هو النظرية الأكثر اعتماداً وقبولاً في أوساط الدراسات النفسية المرتبطة بالتعلم، ذات الصلة بما نحن بصدده .

ومع أن لكل من النظريتين الرئيستين منطقها ودلائلها ورموزها ومؤيديها؛ إلا أن النظرية المعرفية المجالية هي الأكثر حضوراً حالياً، نظراً لشمولها واتجاهها الكلي في التركيز على كل جوانب المتعلم وعملية التعلم.

إن شئنا ربط هذه الأخيرة بمنهج التربية الإسلامية-من غير تعسّف أو تبسيط مخلّ- فإننا سنلحظ ارتباطاً عضوياً بين النظرية المعرفية المجالية وفق مفهومها السابق وبين التربية الإسلامية المفترضة القائمة على مخاطبة كل جوانب شخصية المتعلم وجميع مواقف التعلم، ووفقاً للخبرات الذاتية التي يمر بها المتعلم .

والواقع أن المقترح النازع إلى تحويل المتعلم في التعليم الأساسي والثانوي بالنسبة إلى مادة التربية الإسلامية – إلى فقيه أو متكلم (عالم توحيد، أو مشتغل بقضايا الفكر الإسلامي أو العلوم الشرعية) أقرب إلى النظرية السلوكية الارتباطية إذ التركيز فيها متجه نحو بعد واحد هو البعد المعرفي القائم على مثير هو أفكار كلامية(عقدية، أو فكرية)، أو مسائل فقهية أو نحوهما، وكلاهما يتسم في كثير من الأحيان بقدر غير يسير من

الأفكار المتعارضة، والآراء المتشعبة ، ومستجيب هو متعلم نمطي أحادي التكوين، استثير غالباً ببعد واحد في شخصيته .

وإذا تذكرنا أن المجتمع اليمني-كمعظم المجتمعات الإسلامية- ينضح بالعديد من الأفكار الكلامية، والمنازع الفقهية المذهبية الصريحة وغير الصريحة، وأن بعض هذه الأطراف تنادي بتخريج المتعلم على نحو من التضلّع والرسوخ في مادة التربية الإسلامية، على حين تضمر في أعماقها استهداف فكرها أو مذهبها بالقبول والانتشار على حساب غيرها دحضاً وتفنيداً؛ فإن الضحية في الأول والأخير هو المتعلّم، الذي لم يُستهدف بتلك الأبعاد عملياً، وما كان له ذلك، سواء كان محسوباً على هذا الطرف أو ذاك. ولهذا كان تركيز المنهج الحالي على اختيار أرجح الآراء بصورة عامة على الأقل بين فريق التأليف أو مذاهبهم، سعياً لتجنيب المتعلم الإثارة التي لا تلبث أن تستحيل إلى صراع ذاتي داخلي غالباً بين المتعلم وذاته، حيث لا تملك من الإمكانات المعرفية العقلية، أو الوجدانية الانفعالية، أو المهارية النفس حركية ما يجعلها قادرة على استيعاب خلفية النزاع وأبعاده، على نحو ما يستوعبه المتخصصون في المراحل اللاحقة في التعليم العالي الجامعي وما بعده، أو لدى الدارسين في المؤسسات المعنية الرسمية وغير الرسمية. ذلك أن ليس كل متعلم في إطار التعليم العام مهيئاً من النواحي العقلية

والوجدانية والمهارية لدراسة مادة التربيـة الإسـلامية عـلى هـذا النحـو الـذي يتصوره بعض ذوي الطموح الجامح من غير حكمة موازية، هذا ناهيـك عـن أنّ المستوى العمري، والدافعية، والرغبة في الدراسة على ذلك على النحو مما لا يتوافر في معظم - إن لم يكن كل - طلبة التعليم العام.

في ضوء ما تقدم فإن من المفترض أن مصممي مناهج التربية الإسلامية بوضعها الراهن، قد راعوا جملة اعتبارات موضوعية تتصل بعلم نفس التعلم من أبرزها:

- مراعاة نمو المتعلم، وسنه، وقدراته، ودوافعه، واتجاهاته.
- التـدرّج أو الترتيـب، النفـسي (الـسيكولوجي)، والتسلـسل المنطقـي العقلي .
- البيئة وملابساتها، حيث تطفح بالعديد مـن الأفكـار والآراء الكلاميـة والفقهية .
- متطلبات التنمية، وحاجات سوق العمل، إذ التربية الإسلامية إحـدى المهـن (المحترمـة) لمـن رام مواصـلة دراسـتها بعـد الثانويـة في إطـار كليات التربية: قـسم الدراسـات الإسـلامية أو علـوم القـرآن بالنـسبة لسلك التدريس، أو كليـات الـشريعة والأقـسام الـشرعية في الكليـات

الأخرى، لمن رام العمل القضائي والقانوني أو الإفتاء والتبريز في المهنة ذات الصلة بالتخصص الشرعي .

فلسفة صناعة المنهاج في تاريخ التربية الإسلامية :

وكي لا يُفهم أن تناول هذا الموضوع في هذا الظرف تسويق لوضع قائم يستند إلى الأسس النفسية الغربية، على نحو تندّ عنه فلسفه التربية الإسلامية ذات المصادر المعصومة : الكتاب الكريم والسنة المطهرة الصحيحة؛ فإن من المناسب إيراد الشواهد التالية المؤكدة لجملة الأفكار السابقة . وسنبدؤها بالاعتماد على السبق التاريخي على النحو التالي :

- أخرج البخاري في صحيحه، في كتاب العلم ، باب (من خص بالعلم قوماً دون قوم ، كراهية أن لا يفهموا) قول علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- : " حدثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يُكذب الله ورسوله". (1)

ومثله ما أخرجه مسلم في صحيحه في باب (النهي عن الحديث بكل ما سمع) عن عبد الله بن مسعود -رضي الله عنه- قال : " ما أنت بمحدِّث قوماً حديثاً لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنه". (2)

والأثـران يـدلان بوضـوح عـلى وجـود فـروق فرديـة، واخـتلاف في الاتجاهـات، وتفـاوت في القـدرات والإمكانـات والاسـتعدادات والرغبـات والدوافع بين المتعلّمين، ولذلك كـان الإرشـاد بيّنًـا عـلى ضرورة مراعـاة ذلـك كله .

كما أخـرج البخـاري في صـحيحه ، في كتـاب العلـم ، بـاب العلـم قبـل العمل عن ابن عباس -رضي اللـه عنهما- قال : " كونوا ربانيين علـماء فقهـاء ". ويقال : الربَّاني الذي يربِّي الناس بصغار العلم قبل كباره). (3)

وهذا هو تفـسير الإمـام البخـاري لمعنـى الربَّـاني، أي الـذي يتـدرّج في تربيته وتعليمه بحيث يراعي مقـام موقـف الـتعلّم، ومـستوى المـتعلّم، مـن جميـع نـواحي شخـصيته. ولـذلك يقـول الإمـام ابـن حجـر (شـارح صـحيح البخاري) عقب إيراد البخاري لهـذا الأثـر: " والحاصـل أنـه اختلـف في هـذه النسبة هل هي نسبة إلى الرَّب، أو إلى التربية، والتربية على هذا للعلم، وعلى ما حكاه البخاري لتعلمه. والمراد بصغار العلم ما وضح من مسائله، وبكبـاره ما دقَّ منهـا. وقيـل بعلـم جزئياتـه قبـل كلياتـه، أو فروعـه قبـل أصـوله، أو مقدِّماته قبل مقاصده ". (4)

ويلاحظ أن مقصد ابن حجر بالفروع هنا المسائل اليسيرة ذات العلاقة بأحكام الدين وأساسياته قبـل المـسائل الأصـولية (الكلاميـة)، التـي تتطلـب مستوى من المقدرة العقلية والنفسية كبيراً .

وإذا ما وقفنا على طرف من فكر أعلام التربية الإسلامية الأوائل من المغرب والمشرق على حد سواء تجاه هذه المسألة؛ فإننا سنجد محققيهم لا يختلفون حولها .

وعلى سبيل المثال فهذا الإمام أبو عمر يوسف بن عبد البر الأندلسي: (ت:463هـ)يؤكد في كتابه (جامع بيان العلم وفضله) على جوهر مثل تلك الآثار السابقة، ويورد في معرض التأكيد على ضرورة مراعاة تلك المعاني .

وقد بوب باباً عنوانه : (كيفية الرتبة في أخذ العلم) وأورد أثراً عن يونس بن بريد قال : قال ابن شهاب :" يا يونس لا تكابر العلم ، فإن العلم أودية ، فأيها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه ،ولكن خذه مع الأيام والليالي ، ولا تأخذ العلم جملة ، فإن من رام أخذه جملة ، ذهب عنه جملة، ولكن الشيء بعد الشيء مع الليالي والأيام ". (5)

وهذا الإمام أبو حامد الغزالي (ت:505هـ) يورد ضمن حديثه عن آداب المتعلِّم والمعلِّم في سفره العظيم (إحياء علوم الدين) ثلاثاً من وظائف المتعلِّم ذات صلة مباشرة بما نحن بصدده فيقول : " الوظيفة الخامسة : وهي أن لا يدع لطالب العلم فناً من فنون العلم المحمودة ، ولا نوعاً من أنواعه ، إلا وينظر فيه نظراً يطّلع على مقصده وغايته، ثم إن ساعده العمر

طلب التبحُّر فيه، وإلا اشتغل بالأهم منه واستوفاه، وتطرَّف من البقية ، فإن العلوم متعاونة، وبعضها مرتبط ببعض). (6)

وهو بهذا التوجيه للمتعلِّم يؤكِّد ما سبق أن ذكرناه من أن المتعلِّمين ليسوا في مستوى واحد من حيث الإمكانات المختلفة. ولذلك فإنه يسع طالب العلم الجاد الإلمام بجملة تلك العلوم على نحو ما، مع تبحرِّه في بعضها، هذا مع ملاحظة أن حديثه عن طالب العلم الشرعي في زمنه، دون أن يعنيه هذا الكمّ المتناثر من العلوم والمعارف الطبيعية والتطبيقية والإنسانية والاجتماعية في زماننا، ومع ذلك ثمة إلماحة لطيفة في حديثه هي الإشارة إلى الترتيب النفسي (السيكولوجي) للمادة الذي نتحدّث عنه اليوم في بناء المناهج ، وفي الوظيفة السادسة نجده يقول :

" أن لا يخوض في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب، ويبتدئ بالأهم، فإن العمر، إذا كان يتسع لجميع العلوم غالباً، فالحزم أن يأخذ من كل شيء أحسنه، ويكتفي منه بشمِّه ، ويصرف جمام قوّته في الميسور من علمه إلى استكمال العلم، الذي هو أشرف العلوم، وهو علم الآخرة ". (7) وهو بذلك يشير إلى ما يُعرف بالترتيب المنطقي للمادة .

ويزيد الأمر تأكيداً على هذا المعنى حين يقول في الوظيفة السابعة : " أن لا يخوض في فنّ حتى يستوفي الفنّ الذي قبله، فإن العلوم مرتبة ترتيباً

ضرورياً، وبعضها طريق إلى بعض، والموفَّق من راعى ذلك الترتيب والتـدريج ". (8)

وكذا فإن العلامة ابن خلدون (ت 808هـ) في مقدِّمته الشهيرة يحمـل بشدة على طرائق التعليم في زمنه، تلك التي لا تراعي سنّ المتعلِّم ، ومرحلـة التعلَّم ونحوها فقال -وكأنه يشاركنا النقاش اليوم- : "وقد شاهدنا كثـيراً مـن المعلِّمين لهذا العهـد الـذي أدركنـا ، يجهلـون طـرق هـذا التعلـيم وإفاداتـه، ويحضرون للمـتعلِّم في أول تعليمـه المـسائل المقفلـة مـن العلـم ويطالبونـه بإحضار ذهنـه في حلهـا، ويحـسبون ذلـك مرانـاً عـلى التعلـيم وصـواباً فيـه، ويكلِّفونه وعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقـون عليـه مـن غايـات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها، فإن قبـول العلـم والاسـتعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً .

ويكون المتعلِّم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل، وعـلى سبيل التقريب والإجمال بالمثل الحسيّة، ثـم لا يـزال الاسـتعداد فيـه يتـدرج قليلاً قليلاً بمخالفة مـسائل ذلـك الفـن وتكرارهـا عليـه، والانتقـال فيهـا مـن التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقـه ، حتـى تـتم الملكـة في الاسـتعداد ثـم في التحصيل ، ويحيط بمسائل الفن .

وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله، وتمادي في هجرانه وإنما أتى ذلك من سوء التعليم.

ولا ينبغي للمعلِّم أن يزيد متعلِّمه على فهم كتابه الذي أكبَّ على التعليم عنه بحسب طبقته ، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً كان أو منتهياً... " .(9)

ويؤكِّد على أسلوب التدرّج بقوله :

"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلِّمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرِّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن. وعند ذلك يحصل له مَلَكَة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيئته لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع إلى الفن ثانية ، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف، ووجهه، إلى أن ينتهي إلى أخر الفن، فتجود ملكته ، ثم يرجع وقد شدا ، فلا يترك

عويصاً ولا مبهماً، ولا منغلقاً إلا وضّحه، وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته ".(10)

ويتحدث عن ضرورة إتقان المادة العلمية التخصصية حتى يكملها، وهذا إشارة إلى ما يعرف اليوم بتنظيم المادة وفق منهج (المواد المنفصلة)، ولا يخلو من فائدة في بعض المجالات.

يقول ابن خلدون : " ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يُخلط على المتعلم علمان معاً، فإنه حينئذ قلَّ أن يظفر بواحد منهما إلى تفهم الآخر، فسيتغلقان معاً ويستصعبان ، ويعود منهما بالخيبة. وإذا تفرَّغ الفكر لتعلم ما هو بسبيله، مقتصراً عليه؛ فربما كان ذلك أجدر بتحصيله ". (11)

وأخيراً فإن الإمام محمد بن علي الشوكاني (ت:1250هـ) يبدع في كتابه الشهير : (أدب الطلب ومنتهى الإرب) طبقات المتعلمين، بما فحواه أنه لا بد من مراعاة المعاني سالفة الذكر (الميول والاستعدادات والقدرات والرغبات)، وفق طبقات أربع، ثلاث منها للراغبين في التخصص، والرابعة أشبه بطبقة المثقفين من أصحاب المهن المختلفة .

"فأقول: إنها لما كانت تتفاوت المطالب في هذا الشأن وتتباين المقاصد بتفاوت همم الطالبين، وأغراض القاصدين؛ فقد ترتفع همّة البعض منهم فيقصد البلوغ إلى مرتبة في الطلب لعلم الشرع ومقدِّماته يكون عند تحصيلها إماماً مرجوعاً إليه، مستفاداً منه، مأخوذاً بقوله، مدرِّساً مفتياً مصنِّفاً.

وقد تقتصر همّته عن هذه الغاية فتكون غاية مقصده ومعظم مطلبه، ونهاية رغبته أن يعرف ما طلبه منه الشارع من أحكام التكليف، والوضع على وجه يستقل فيه بنفسه، ولا يحتاج إلى غيره، من دون أن يتصور البلوغ إلى ما تصوره أهل الطبقة الأولى من تعدي فوائد معارفهم إلى غيرهم. والقيام في مقام أكابر الأئمة ونحارير هذه الأمة. وقد يكون من جماعة يرغبون إلى إصلاح ألسنتهم، وتقديم أفهامهم بما يقتدرون به على فهم معاني ما يحتاجون إليه من الشرع، وعدم تحريفه وتصحيفه وتغيير إعرابه، من دون قصد منهم إلى الاستقلال، بل يعزمون على التعويل على السؤال، عند عروض التعارض والاحتياج إلى الترجيح.

فهذه ثلاث طبقات للطلبة من المتشرِّعين الطالبين للاطلاع على ما جاء في الكتاب والسنة. إما كلاً أو بعضاً، بحسب اختلاف المقاصد، وتفاوت المطالب ". (12)

أما الطبقة الرابعة فهي أشبه بالدراسة النظامية اليوم في التعليم العام لمادة التربية الإسلامية، إذ هي لغير المتخصصين، لكنها لا تعني الوقوف عندها لمرام التضلّع في علوم الشريعة، فها هو ذا الشوكاني يقول عنها : " وثم طبقة رابعة: يقصدون الوصول إلى علم من العلوم أو علمين أو أكثر لعرض من الأعراض الدينية والدنيوية من دون تصوُّر الوصول إلى علم الشرع . فكانت الطبقات أربع. وينبغي لمن كان صادق الرغبة قوي الفهم، ثاقب النظر، عزيز النفس، شهم الطبع، عالي الهمة، سامي الغريزة، أن لا يرضى لنفسه بالدّون، ولا يقنع بما دون الغاية ... ". (13)

الهوامش والمراجع :

1) صحيح البخاري (مع فتح الباري)، جـ1 ص 255، حديث رقم 127، د ت، د.ط ، بيروت : دار الفكر .

2) صحيح مسلم (مع شرح النووي)، جـ 1 ص 76 ، د . ت ، د .ط القاهرة : المكتبة الأميرية ومطبعتها .

3) صحيح البخاري ، مرجع سابق، جـ 1 ص 160 .

4) فتح الباري : شرح صحيح البخاري، مرجع سابق، جـ 1 ص 160 .

5) جامع بيان العلم وفضله (تحقيق : أبي الأشبال الزهيري)،والأثر قال عنه المحقق : صحيح، جـ 3 ص 431، حديث رقم 352 ، 1418هـ - 1997م، ط الثالثة، جدة والرياض : دار ابن الجوزي .

6) إحياء علوم الدين (وبهامشه تخريج الحافظ العراقي) ، د.ت ، د.ط ، بيروت : دار الجيل، جـ 1 ص 70 .

7) المرجع السابق ، جـ 1 ص 70 .

8) نفسه ، جـ 1 ص 70 .

9) مقدمة ابن خلدون، 1984م ، د.ط ، تونس: مكتبة ودار المدينة المنورة والدار التونسية للنشر، جـ2 ص696 .

10) المرجع السابق ، جـ2 ص 695 .

11) المرجع نفسه ، جـ2 ص 697.

12) أدب الطلب ومنتهى الإرب (تحقيق ودراسة : عبد الله يحيى السريحي) ، 1419هـ -1998م ، ط الأولى ، صنعاء : مكتبة الإرشاد وبيروت : دار ابن حزم ، ص 179-180 .

13) المرجع السابق ، ص 180 .

الدراسة الثالثة

الأبعاد المتضمنة للوحدة اليمنية في المقررات الدراسية للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية

المقدمة وخلفية الدراسة:

تحتل اليمن من الناحية الحضارية موقعاً متميزاً على سائر الحضارات، وتأثيرها في مختلف شعوب البيئة العربية بوجه خاص ماثل عبر مراحل التاريخ، ذلك أن أول من أنطق الله لسانه بلغة العرب هو يعرب ابن قحطان، وهو أبو اليمن كلهم ، وهم العرب العاربة (ابن منظور، 1988، ج9 ص 114، والزركلي، 1984، ج8ص192). ويظهر أن هذا الملك هو الذي عناه بعضهم (موقع الوحدة اليمنية، 2005-11-12، ص 1)، بوصفه أول من وحَّد اليمن الطبيعية، وبعد توحيدها قام بغزو أرض الرافدين، واستخلف بها أتباعه، وولى عليها ابنه بابليون الذي بنى مدينة حملت اسمه (بابليون)، ذلك أن مثل هذه الأوصاف ذكرها الزركلي (1984،ج8 ص192) في سياق ترجمته يعرب بن قحطان .

ووفقاً لهذا يرى بعض الباحثين (الشماحي،1985، ص60-61) أن معيناً وسبأ وحمير وقتبان وحضرموت أسرة واحدة يعربية قحطانية، امتد حكمها من أول الألف الرابع (ق.م) إلى القرن السادس بعد الميلاد ، وأن لفظي

معين وسبأ لقبان لعبد شمس بن يشجب بن يعرب، لكن غلب لفظ الأول من دون أن يختفي الثاني، ثم غلب الثاني (سبأ) من دون أن ينمحي الأول .وآية ذلك أن قيام الدولة الحميرية لم يقض أو يطمس لقب سبأ، بل أضافت إليه لقب (ذي ريدان). علاوة على ذلك فإن القرآن الكريم عبَّر عن جميع الدول اليمنية بلفظ سبأ ، حيث عبر عن سبأ في أواخر القرن الألف الثاني (ق.م) بقول الله -تعالى- (وَجِئْتُكَ مِن سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ)ّ النمل: ٢٢

. وعبر عن الحميريين بعد الميلاد بقوله-سبحانه- : (لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتَانِ .... فَأَعْرَضُوا فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ.......................)سبأ: ١٥ - ١٦

وبذلك فسبأ في نظر القرآن – حسب هذه الوجهة- هي سبأ قبل الميلاد بعشرات القرون، وبعد الميلاد، وذلك ما كشف عنه علم الآثار (الشماحي ، 1985، 62). ولم تكن اليمن على حالة واحدة من حيث التوحُّد أو الانقسام، فقد تشهد فترات فيها واقعاً من التوحُّد لا يلبث أن يتحول إلى وضع من الانقسام، غير أن البعض يذهب إلى أن القاعدة في تاريخ اليمن هي الوحدة، وشهود ظاهرة الدول والإمارات المتعددة في فترة واحدة ليس إلا تعبيراً عن وضع استثنائي، استبدت به نزعات التسيّد، والاستئثار بالسلطة، إلى جانب العوائق الطبيعية التي قد تحدّ من نفوذ الدولة المركزية على أنحاء البلاد (موقع الوحدة اليمنية، 2005، ص1).

وبصرف النظر عن مدى دقة هذا الاستنتاج من ضعفه فإن أسوأ عائق حقيقي يحول دون تحقيق الوحدة أو إعادة توحيدها أن تسود سياسة القهر والغشم، واحتكار السلطة، ومصادرة الحريات، ومضرب المثل التاريخي في ذلك الملك ذو نواس يوسف بن إسار الحميري، الذي باءت محاولته في إعادة توحيد اليمن بالفشل، ذلك أن همه كان ممارسة الإرهاب في أبشع صوره، ضد مخالفيه في المعتقد، فقد أقدم على اضطهاد كل من لايدين بدين اليهودية، ومضى يتعقب أمر كل من آمن بدين النصرانية الجديد، فانشغل عن السعي لإعادة تحقيق الوحدة باستنفاذ جهوده في محاربة مخالفيه من أتباع النصرانية، وقمعهم وإبادتهم (موقع الوحدة اليمنية ، 2005، ص1) .

الوحدة اليمنية في ظل الإسلام:

أما في ظل الإسلام فإن دخول اليمن في الإسلام أعقب حالة من التمزق والصراع، بدأت تلتئم لحمتها شيئاً فشيئاً في ظل الإسلام، حتى أضحى هذا الدين العامل الحقيقي أو الوحيد في عودة وحدتها. وقد سعى النبي -صلى الله عليه وسلم – لتحقيق ذلك الهدف من خلال ثلاث وسائل تجلّت - حسب (الشجاع، 1987، ص230-232) – في ثلاث مراحل هي :

1. المرحلة الأولى :

وتبدأ بالهجرة وتنتهي في العام التاسع الهجري، حيث كانت القبائل ترسل وفودها، فأصبحت بإسلامها جزءاً من الدولة الإسلامية .

2. المرحلة الثانية :

وامتدت حتى حجة الوداع. وفي هذه المرحلة قسم الرسول -صلى الله عليه وسلم- اليمن إلى مخلافين كبيرين أحدهما: أعلى ويشمل المناطق الجبلية الممتدة من (نجران) شمالاً، داخلاً فيها صعدة، وصنعاء، والجَنَد، وحتى عدن. وآخر أسفل: ويشمل المناطق الساحلية أو(تهامة اليمن) الممتدة من عدن جنوباً حتى (جازان) شمالاً .(ولم يذكر حضرموت لأنه لم يسلم إلا متأخراً، وعين عليها معاذ بن جبل وأبا موسى الأشعري).

3. المرحلة الثالثة :

وتمتد من بعد حجة الوداع. وهي المرحلة التي جعل فيها النبي -صلى الله عليه وسلم - القبائل وحدات اجتماعية ، عليهم زعماؤهم، وهم بمثابة القرناء عليهم. وجعل في قمة الهيكل الإداري: الوالي على المخاليف التي تحت يده، وبذلك أصبح اليمن عند وفاة النبي -صلى الله عليه وسلم- مقسماً إلى أربعة مخاليف هي :

- مخلاف تهامة، وعليه الطاهر بن أبي هالة .

- مخلاف حضرموت، وعليه زياد بن لبيد البياضي .

- مخلاف الجند، وعليه معاذ بـن جبـل، بالإضـافة إلى الإشراف عـلى بقيـة المخاليف.

- مخلاف صنعاء، وعليه شهر بن باذان بعد وفاة والده .

وعلى عكس المتوقع فلم تسهم أحـداث الـردة في الـيمن التـي تولاهـا أمثال الأسود العنسي، وقيس بن مكشوح، وعمرو بن معد يكـرب، والأشـعث بن قيس، وملوك كنده الأربعة سوى في تعميق وحـدة الـيمن وتجـذيرها، إذ ذابت القبيلة في إطار وحـدة الهـدف العـام لليمنيـين جميعـاً، وفـق مفهـوم التصور الإسلامي، وهو رفع راية التوحيد، والجهاد في سبيل الـلـه .

وأعيد تقسيم اليمن إلى أقسام إدارية لا وحدات قبلية، وهـي صـنعاء، والجَنَد، وحضرموت، بحيث انتفى من الزعامة أو التولية الاعتبار القـبلي، بـل غدت القبيلة وحدة عسكرية لاسياسية.

وأصبحت مقاييس التقوى والإخلاص والعمـل الـصالح هـي المـؤهلات الحقيقية للزعامة (الشجاع،1987 ، ص289-290) .

ومما يجدر التنبيه إليه أن اليمن كان إبّان ظهور الـدعوة الإسـلامية في مكة المكرمة بمثابة الوطن المحتل، الذي تتنازعه قوى عظمى عاتية متصارعة فيما بينها حول الهيمنة عليه.

هذا بعد أن كان الرسول -صلى اللـه عليه وسلم- بداية الأمر، أي إبان ظهور الدعوة الإسلامية في مكة يتعامل مع الـيمن عـلى أسـاس عـشائري، أي قبائل متفرقه، بحكم أن ذلك واقع قـائم بلـغ حـد الاحـتراب بـين كـل قبيلـة مستقلة وجارتها، مما طبع العلاقات بينهـا وبعـضها بطـابع الحـرب ، التـي تنـشأ لثأر، أو لسبب لايذكر (الشجاع، 1987، ص 148). وهـو الأمـر الي يقتـضي تغيـيره الأخذ بأسلوب التغيير المـرحلي، والتـدرّج في الانتقـال بهـم مـن بيئـة ذات وضـع تقليدي معين إلى بيئة جديـدة ذات وضـع مختلـف. فـإذا أضـفنا إلى ذلـك واقـع الـيمن الكـلي، إذ كـان بمثابـة الـوطن المحتـل، الـذ تتنازعـه قـوى عظمـى عاتيـة متصارعة فـيما بينهـا حـول الهيمنـة عليـه (الـشجاع،1987،ص23) لأدركنـا مـدى التعقيد الذي استلزم مثل ذلك الأسلوب في التغيير نحو إعادة وحدته، ولاشك أنـه كان لشخصية الرسول صلى اللـه عليه وسلم الأثـر الأكـبر في وحـدة الأمـة ككـل، بحيث لم تظهر عليها بوادر التفرق إلا بعد وفاتـه وكـان أول خـلاف حـصل حـول من له الأحقية في زعامة الأمـة بعـد الرسـول -صـلى اللــه عليـه وسـلم- إذ كـان

للأبعاد القبلية والعصبية دورها الكبير في إثارة نعرة الأهلية، وإن كانوا تمكنوا بعد ذلك من حسم الخلاف، حين تدخّل كبار زعماء المسلمين يوم السقيفة، أمثال أبي بكر الصديق، وعمر بن الخطاب، وأبي عبيدة بن الجراح، (حسن، د.ت، ص215-216).

ومع مستهل القرن الثالث الهجري، وشهود حاله الانقسام بين حاضرة دولة الخلافة العباسية في بغداد، وبين أطرافها، انعكس ذلك سلباً على وحدة اليمن، حيث شهدت تنازعات، تجسَّدت في الدول والإمارات المستقلة التي بدأت بظهور دولة بني زياد عام 203هـ وانتهت بدولة آل حميد الدين عام 1382هـ ،وهو ما يعني غياب الوحدة إلا من فترات سرعان ما تضمحل (الشماحي، 1985م،ص107-108).

والواقع أن الانقسام الذي ظهر على الدولة الإسلامية (العباسية) مع مطلع القرن الثالث كان سببه ضعف اهتمام الخليفة هارون الرشيد - رغم كل ما يقال عن رشاد حكمه إلى حد كبير- بما بدا من ميل بعض الولايات إلى الاستقلال عن الخلافة. وعقده ولاية العهد من بعده لأولاده الثلاثة:الأمين والمأمون والمؤتمن (حسن، (د.ت)، ص383-389).

وقد كان للخلاف الذي برز بين الأمين والمأمون منذ 193 حتى 198هـ أثره على أطراف الدولة الإسلامية دون أن تسلم اليمن من التأثّر

بذلك، إذ تعاقب على اليمن في عهد المأمون وحده أربعة عشر والياً، وهو ما أوجد متنفَّساً للزعامات اليمنية في أجواء الصراع – في عقر دار الخلافة ، لكي تشق عصا الطاعة، وتحارب قوّة الخلافة، بغية استفرادها بالأمر (الشجاع، 1993م ، ص13-15).

ومع أن اليمن عاشت فترات مقدَّرة أوضاع وحدة كاملة أو شبه كاملة، إلا أن من المحطات اللافتة في تاريخ الوحدة اليمنية ماحدث في القرن الخامس الهجري، حيث تمكَّن علي بن محمد الصليحي (الإسماعيلي) الذي ظهر عام(439هـ) من حصن مسار بحراز، أن يتمكَّن بعد قتال عنيف مع السلطان علي بن أبي حاشد بن الضحاك من الانتصار عليه، ومن معه من همدان. وقد مكَّن ذلك الصليحي بعد الاستيلاء على جميع إمارات اليمن من عدن حتى مكة ، وامتد نفوذه حتى حضرموت. كما وتمكَّن من جمع جميع ملوك وأمراء اليمن -وكانوا خمسين ملكاً وأميراً- ليجعل منهم مستشارين له. وبذلك تحققت الوحدة اليمنية كاملة، لكن لم يلبث الصليحي أن اغتيل عام 459هـ بتهامة وهو في طريقة إلى الحج، مما عاد بالأوضاع السياسية والاجتماعية إلى التزعزع شيئاً فشيئاً، رغم محاولة ابنه المكرَّم أحمد بن علي الصليحي من قمع الاضطراب، عقب اغتيال أبيه، بيد أن عودة العيانيين إلى صعدة والأهنوم حال دون إحكامه السيطرة على

البلاد، كما فعل أبـوه. وبـذلك انتـثر عقـد الوحـدة مـن جديـد (الـشماحي ، 1985م ، ص129-131).

الوحدة اليمنية في العصر الحديث :

وفي العصر الحديث بدأ مسار الوحدة اليمنية يتجِّه نحو محاولة إعادة تحقيقها على نحو هدف أساسي للثـورة اليمنيـة ابتـداء مـن تحقيـق ثـورتي سـبتمبر 1962م، وأكتـوبر1963م، حيـث جعلـت مـن بـين أهـدافها تحقيـق الوحدة الوطنية، وهو مـا يـشير صراحـة إلى رفـض واقـع التجزئـة، في مقابـل الدعوة الواعيـة لاسـتعادة الذاتيـة الوطنيـة، بوصـف ذلـك شرطـاً للاسـتقلال الوطني التام من التبعية، مع تحقيق التنميـة المتناغمـة مـع ازدهـار الـوطن ورخاء الإنسان (صالح،2005،ص15، (التمهيد).

أما الخطوات الجادة المباشرة الهادفة عملياً إلى إعادة تحقيـق الوحـدة فقد بدأ حسب رصـد تـوثيقي متميِّـز (صـالح، 2005، ص35-319) باتفاقيـة القاهرة يوم 1972/10/28م التي ضـمَّت لجنـة وسـاطة مـن جامعـة الـدول العربية، إلى جانب ممثلي الشطرين رئيس الوزراء السادة محسن العيني عن الشمال، و علي ناصر محمد عن الجنوب. وقد نصَّت الاتفاقية علي قيام دولة موحَّـدة تجمـع شـطري الـيمن شـماله وجنوبـه، وفقـاً لأسـس ومبـادئ

نصت عليها المواد الثلاث الأولى، فيما تولت المواد الاثنتي عشرة المتبقية إيضاح الوسائل المحققة لتلك الأسس والمبادئ، واللجان الفنية المشتركة .

وفي 1972/11/28م أتى بيان طرابلس الذي مثَّل بيان قمة يمنية بين رئيسي الشطرين القاضي عبد الرحمن الإرياني رئيس المجلس الجمهوري في الشطر الشمالي، وسالم رُبيِّع علي رئيس مجلس الرئاسة في الشطر الجنوبي من الوطن .

وخرجت القمة ببيان طرابلس، الذي بموجبه اتفق الشطران على مشروع قيام دولة موحَّدة تجمع الشطرين، محدِّداً علم الدولة وعاصمتها، وأهدافها، ونظام الحكم، والتنظيم السياسي الموحَّد، وتسمية اللجان الفنية المشتركة.

وفي 1973/9/4م، التقى الرئيسان أنفسهما في قمة الجزائر، لاستعراض سير أعمال اللجان المشتركة المنبثقة عن اتفاقية القاهرة وبيان طرابلس، حيث مُدِّدت فترة أعمال تلك اللجان، مع التأكيد على ضرورة توفير المناخ الملائم لأعمالها، عن طريق إيقاف التدريب والتخريب في كل أنحاء اليمن.

ثم جاء يوم 11/12/من العام 1973م نفسه لتضمَّ الرئيسين نِفسيهما في مدينة تعز من الشطر الشمالي. وقد صدر عن ذلك اللقاء بلاغ صحفي شمل استعراض تقرير مفصَّل عن أعمال اللجان المشتركة وإنجازاتها منذ لقاء طرابلس إلى ما بعد لقاء الجزائر، فتبيَّن أن سيرها يمضي بصورة مشجِّعة، مع التأكيد على ذلك مزيد من تذليل الصعوبات التي قد تعترض طريقها وتكليف الممثلين الشخصيين للرئيسين على المضي في العمل بموجب جداول زمنية، يتفقان عليها، بحسب ما تقتضية مصلحة الشعب اليمني، وظروف البلد في الشطرين.

وفي 1977/2/15م عقد لقاء قمة قعطبة بين الرئيسين سالم رُبيِّع علي رئيس مجلس الرئاسة في الشطر الجنوبي، والمقدم إبراهيم محمد الحمدي رئيس مجلس القيادة في الشطر الشمالي، ليصدر عن ذلك اللقاء بلاغ صحفي شمل القضايا الرئيسة المشتركة اقتصادية وتجارية، والتنسيق في مجالات التنمية الصناعية والزراعية بما يخدم المصلحة اليمنية العليا.

وفي هذا اللقاء تم الاتفاق على تشكيل مجلس يتكون من الرئيسين ومسئولي الدفاع، والتخطيط، والخارجية، يجتمع مرة كل سنة لمناقشة القضايا المشتركة وسير أعمال اللجان المشتركة في مختلف المجالات كما تم

الاتفاق على أن يمثِّل أحد الشطرين الشطر الآخر في البلدان التي لا توجد له فيها سفارات.

وبعد شهر ونصف تقريباً أي في 1977/8/15م اجتمع الرئيسان في قمة صنعاء، وقد اقتصر اللقاء على زيارة الضيف الجنوبي إلى بعض المؤسسات والمنشآءات .

وفي الفترة من 28-1979/3/30م عقدت قمة الكويت بين الرئيسين علي عبد الله صالح رئيس الجمهورية القائد العام للقوات المسلحة في الشطر الشمالي ، وعبد الفتاح إسماعيل الأمين العام للحزب الاشتراكي اليمني في الشطر الجنوبي، وتم في الاجتماع توقيع البيان المشترك بين الجانبين، الذي نص على أن تقوم اللجنة الدستورية بإعداد مشروع دستور دولة الوحدة خلال فترة أربعة أشهر، بهدف إقراره فور إنهاء اللجنة أعمالها، وبعد أن يعقد الرئيسان لقاء لهذا الغرض. كما تم الاتفاق على أن يتم تشكيل اللجان الوزارية المختلفة بالإشراف على مشروع الدستور، وانتخاب سلطة تشريعية موحَّدة للدولة الجديدة، هذا مع التأكيد على كل الاتفاقيات والبيانات والقرارات السابقة لهذا اللقاء.

وفي الفترة من 2-1979/10/4م عقد في صنعاء لقاء قمة بين الرئيسين علي عبد الله صالح، وعلي ناصر محمد رئيس هيئة رئاسة مجلس

الشعب الأعلى بالنيابة ، ورئيس مجلس الوزراء في الشطر الجنوبي، وتمحور اللقاء حول التأكيد على أهمية الجهود التي بذلت ومواصلة هذا المسار حتى تحقيقه نهائياً .

وفي الفترة من 3-6 /1980/5م تم لقاء في عدن بين رئيسي وزراء الشطرين السيدين عبد العزيز عبد الغني عن الشطر الشمالي، وعلي ناصر محمد عن الشطر الجنوبي لتعزيز الاتصالات والتنسيق بين الشطرين في جميع المجالات، وفي مقدمتها المجال الاقتصادي .

وفي الفترة من 9-1980/6/13م التقى الرئيسان علي عبد الله صالح وعلي ناصر محمد في صنعاء لبحث خطوات تحقيق الوحدة ، والاتفاق على العديد من الإجراءات أبرزها عودة المواطنين الراغبين في العودة إلى أي شطر في الوطن، وعدم دعم أي نشاط سياسي أو عسكري أو إعلامي يناهض ثورتي سبتمبر وأكتوبر، والعمل على إزالة المواقع العسكرية في مناطق الأطراف في الشطرين، وتحديد لقاء بين رئيسي الشطرين في كل أربعة أشهر.

وفي الفترة من 1-2/ 9\1980م التقى الرئيسان صالح ومحمد في مدينة تعز لبحث الخطوات التي أنجزت، وتذليل الصعوبات التي رافقت العمل الوحدوي، وقد صدر بذلك بيان صحفي عنهما.

وفي الفترة من 14-1981/9/15م التقى في مدينة تعز الرئيسان صالح ومحمد ، وصدر عن اللقاء اتفاق على بعض ما ورد في اللقاءات السابقة، وبالأخص المادة (9) من بيان طرابلس 1972م، كما صدر بيان سياسي مشترك استعرض جهود اللجان المشتركة وحثَّها على مضاعفة الجهود لاستكمال إجراءات إعلان الوحدة .

وفي يوم 1981/11/23م عقدت بالكويت قمة يمنية بحضور رئيسي الشطرين أنفسهما جاءت دعوة متبادلة إلى تجاوز حدة الخلافات المتفاقمة بين الشطرين، ولا سيما في المناطق الوسطى.

وفي الفترة من 11/30 – 2 /1981/12م عقدت قمة إعلان ميلاد المجلس اليمني الأعلى لمتابعة مسار تنفيذ الاتفاقيات وقد انعقدت أربع دورات فقط لهذا المجلس: الأولى في صنعاء في الفترة من 15-20 /1983/8م، والثانية في عدن في الفترة من 15-1984/2/17م، والثالثة عقدت في صنعاء في الفترة من 4-1984/12/6، وكذا الرابعة في الفترة من 24-26 /1985/12م التي عقدت في صنعاء كذلك.

أما على مستوى اللقاءات الثنائية فقد تواصلت الاجتماعات بين الرئيسين صالح ومحمد، حيث عقد في الفترة من 19-1985/1/21م لقاء

قمة في عدن، ثم في تعز، في إطار اللقاءات بين قيادتي الشطرين، وبهدف متابعة تنفيذ قرارات الدورة الثالثة للمجلس اليمني الأعلى ،

وفي يوم 5\3\1985م عقد لقاء قمة آخر في صنعاء بين الرئيسين نفسيهما، تم فيه بحث العديد من المواضيع المتعلقة بالتنسيق والتشاور بين قيادتي الشطرين، في إطار العمل الوحدوي المشترك، الهادف إلى إعادة تحقيق الوحدة اليمنية .

وفي يوم 1986/7/2م عقد بطرابلس لقاء ثلاثي ضمّ رؤساء الشطرين علي عبد الله صالح، وحيدر أبو بكر العطاس، إلى جانب معمر القذافي، رئيس ليبيا لم يخرج في مجمله عن تجديد النوايا لمواصلة مسار العمل الوحدوي بعد أحداث 13 يناير في الشطر الجنوبي.

وفي الفترات من 1987/7/21م وحتى 1989/12/26م شهد المسار الوحدوي خطوات متسارعة بقيادة الرئيس علي عبد الله صالح عن الشطر الشمالي والسيد علي سالم البيض الأمين العام للجنة المركزية للحزب الاشتراكي اليمني في الشطر الجنوبي ابتداءً من قمة صنعاء في 1987/7/21م مروراً بقمة تعز في 1988/4/17م وقمة صنعاء في الفترة من 3-4 1988م، وكذا الاتفاق الذي تم بين رئيسي الوزراء السيد عبد العزيز عبد الغني عن الشطر الشمالي والدكتور ياسين سعيد نعمان

عـن الـشطر الجنـوبي في 1988/5/4م، بـشأن حركـة تنقـل المـواطنين بـين الشطرين. ثم لقاء عدن التـاريخي في 1989/11/30م بـين قيـادتي الـشطرين صالح والبـيض بـشأن النظـر في مـشروع دسـتور دولـة الوحـدة وإحالتـه إلى مجلـسي الـشورى والـشعب في الـشطرين، للموافقـة عليـه، طبقـاً للأنظمـة الدستورية لكل منهما، خلال مدة زمنية أقصاها ستة أشهر. يلي ذلـك تنظـيم عملية الاستفتاء على مـشروع الدسـتور، وانتخـاب سـلطة تـشريعية موحَّـدة للدولة الجديدة. وانتهاء بقمة صـنعاء في الفـترة مـن 24-1989/12/26م بـين صالح والبيض، التي خرجـت بالتـشديد عـلى ضرورة انتظـام لقـاءات القمـة، للوقوف أمام سير تنفيذ الاتفاق، ومتابعـة الإجـراءات الدسـتورية، للتـصديق عـلى مـشروع دسـتور دولـة الوحـدة في مجلـسي الـشعب والـشورى، وكـذا إجراءات الاستفتاء عليه، ونتائج عمل الهيئات القياديـة الوحدويـة المختلفـة، ومعالجة أية مستجدات أو قضايا في طريق العمل الوحدوي.

هذا إلى جانب تكليف مجلسي الوزراء في الـشطرين بعقـد اجتماعـات مشتركة ووضـع برنـامج عمـل موحَّـد، لإنجـاز المهـام الموكلـة إلـيهما في هـذا السياق .

تلا تلك اللقاءات بين القيادتين لقـاءات أخـرى متممـة لهـذا المـسار في مكيراس في 1990/2/18م، وفي تعز وعدن في الفترة من 8-1990/10م .

أما في يوم 1990/4/22م فقد تم فيه اتفاق إعلان الجمهوريـة اليمنيـة وتنظيم الفترة الانتقالية .

وفي 1990/5/1م عقد لقاء قمة في عدن بقيادتي صالح والبيض لمناقشة العديد من القضايا في هذا الـسياق، وبقيـة الترتيبـات المتعلقـة بـإعلان قيـام الجمهورية اليمنية.

وفي الفترة من 10-1990/5/12م رأس صالح والبـيض اجتماعـاً مـشتركاً ضم العديد من المسؤولين في الشطرين لاستعراض مـا تـم التوصـل إليـه مـن المشاورات الخاصة بإعلان الدولة اليمنية.

وفي يوم 1990/5/21م يصدر مجلس الشورى في الشطر الـشمالي بيانـاً بشأن المصادقة على اتفاق إعلان الجمهورية اليمنية ومـشروع دسـتور دولـة الوحـدة، وكـذا يـصادق في اليـوم نفـسه مجلـس الـشعب الأعـلى في الـشطر الجنوبي على الأمر ذاته .

وفي يوم 1990/5/22م يعلن من عدن قادتا الشطرين علي عبد اللـه صالح وعلي سالم البيض إعلان قيام الجمهورية اليمنية.

بعد هذا الاستعراض شبه التفصيلي يحسن التأكيد على أنه رغم اختلاف النظامين في الشطرين أيديولوجيا وسياسياً لكن أحاسيس الجميع وإدراكهم من خلال التجارب السابقة أن غياب روح التفاهم وتباين الآراء حول مفهوم الوحدة لا ينتج إلا هوَّة من فقدان الثقة، وغلبة التوتر، الذي أفضى إلى حربين بين الشطرين عام 1972م، وعام 1979م (الشاطر ، 2005، ص9-10 (المقدمة لكتاب صالح)) .

ويلاحظ أن الاتفاق في قمة صنعاء في 1980/6/11م بين الرئيسين علي عبد اللـه صالح وعلي ناصر محمد، وكذا قمّة تعز في 6\5\1982م بين الرئيسين ذاتيهما نصّ على عدم تدخّل أي شطر في شئون الشطر الآخر، ونبذ العنف في العلاقة بينهما، وحل المشكلات سلميا، وكان ذلك -لو تحقق كفيلا- بتسريع عجلة الوحدة ، لولا أن أحداث 13\1\1986م التي اندلعت بين مجموعتي علي ناصر محمد وعبد الفتاح إسماعيل في عدن تسببت في تراجع المسار الوحدوي، ولاسيما بين 86 و1987م وانعكست بآثارها السلبية على نشاط اللجان المشتركة .ولذلك تركّزت جهود قيادتي الشطرين في لقاء القمّة في 21\7\1987م على احتواء آثار تلك الأحداث،

ومواصلة العمل للدفع بالخطوات الوحدوية (صالح،2005م، ص19-20).

ولاشك أن المحاولات الخارجية الهادفة إلى إجهاض أي منزرع وحدوي برزت من خلال تعقيد مسار العمل الوحدوي، ووضع العقبات تلو العقبات أمامه، وتأخير عملية إعلان الوحدة ، حيث كانت تضرب على وتر النزاعات والخلافات بين الشطرين، ابتداء من المحطة الأولى لمسار الوحدة الفعلي الذي بدأ في اتفاقية القاهرة في 28\10\1972م،وبيان طرابلس في28\11\1972م، وفي قمّة صنعاء في 15\8\1977م (الشاطر،2005،ص 10(المقدّمة لكتاب صالح).

إن هذه المحاولات الجزئية الخاصة لا تخرج - في حقيقة الأمر - عن المحاولات الأكبر الهادفة إلى الحيلولة دون إعلان الوحدة العربية ثم الوحدة الإسلامية، التي تمثل الوحدة الوطنية القطرية أساساً ومنطلقاً لها، ودائرة أولى من دوائرها المتداخلة. وعلى هذا الصعيد الأكبر فثمة أسباب خارجية حالت دون تحقيق وحدة الأمة، أبرزها التغيير السياسي الذي صاحب الغزو الصليبي للشرق الإسلامي، كما في الجزائر وتونس ومراكش والشام ومصر. ثم التغيير الاجتماعي الهادف بدوره إلى صرف المسلمين عن جوهر دينهم، وإن لم يُثَر ذلك علانية(حمزة والسايح، 1993،ص36-38) .

ولكن لاشك أن للأسباب الداخلية دورها الأصلي قبل ذلـك، ويظهـر أن من أهمها -بحسب بعض الباحثين- (حمزة والسايح ، 1993م، ص34-35) مـا يلي:

1. بعد المسلمين عن الإسلام .
2. الجهل بالإسلام بشموله.
3. ضعف التربية الإسلامية في الأسرة والمدرسة.
4. نشر القوميات المختلفة بين الأمة الإٍسلامية.
5. انتشار البغضاء بين المسلمين.
6. شيوع بعض الآفات الاجتماعية بين المسلمين مثل سوء الظن، والحسد، والغيبة، والنميمة.

ولذلك فليس أمام الأمة من سبيل للنهـوض الـشامل إلا التوحـد الـذي يبدأ في أصغر دوائره من وحدة العائلة، ثم القبيلة، فالمديرية أو مافي حكمها، فالمحافظة، فالمجتمع على المستوى القطري، ثـم الوحـدة القوميـة (العربيـة) فالإسلامية. أما القفز على أي من هذه الدوائر فيبدو ضرباً من المحال، ودون تحقيقه خرط القتاد .

وقد عبر الباحثان عن ذلك على نحو مجمل بالأبعاد الوطنية والقومية والإسلامية والعالمية، غير أن ذلك جميعه لن يتحقق بالأماني وحدها، بل بالتنشئة الوحدوية المتضافرة للوسائط التربوية مجتمعة التي تبدأ بالأسرة، وتمر بالمدرسة، وتنتهي بالمجتمع بفئاته كافة. وإن وسيط المدرسة ليحمل الدور المركزي والوظيفة التنسيقية والتكميلية بين تلك الوسائط، وأداته الرئيسة في ذلك المناهج الدراسية.

الدراسات السابقة والأدب النظري:

حسب تقصّي الباحِثَين في البحث عن دراسات علمية تنسجم ومعايير الدراسات السابقة المتواضع عليها في الإطار الأكاديمي فلم يعثرا سوى على دراستين أكاديميتين إحداهما للحصول على درجة الماجستير، والأخرى للحصول على درجة الدكتوراه، فيما وجد أدب نظري لابأس به، وسيتم التمييز بينهما وبين الأدب النظري وذلك على النحو التالي:

أ- الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: دراسة محمود علي حسن السالمي(2001م)، وعنوانها(**محاولات توحيد اليمن بعد خروج العثمانيين: 1405هـ-1097م \1635هـ-1685م**).

هدفت الدراسة إلى التعرّف على الجهود التي بُذلت في سبيل توحيد اليمن في الفترة المشار إليها، وشملت خمسة فصول، تناول الفصل الأول موضوع دراسة الأوضاع الطبيعية والجغرافية لسطح اليمن، وتأثيرهما على النشاط الاجتماعي والأحداث السياسية للبلاد، كما تناول تمهيداً تاريخياً عن الحكم الإمامي في اليمن،وثورة الإمام القاسم وابنه الإمام المؤيد على الحكم العثماني فيه. واستعرض الفصل الثاني الخريطة السياسية لليمن ، وجاء الفصل الثالث منصبّاً على الجهود العسكرية والسياسية للدولة القاسمية، في فترة حكم الإمام إسماعيل لبسط سلطتها على اليمن،حتى تكللت تلك الجهود بالنجاح فيما. تناول الفصل الرابع دراسة السياسات العامة للدولة القاسمية، أثناء حكمها المركزي لليمن، وخُصِّص الفصل الخامس والأخير لدراسة النظم على الأوضاع السياسية والاقتصادية والحضارية التي شهدتها الدولة خلال فترة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها:

- إن الدولة القاسمية تمكّنت من اجتياز مراحل تطوّرها، وفرضت وجودها، في ظل العديد من الصعوبات والتحدّيات، إلى حدّ أن تمكن الإمام محمد بن القاسم أن يوحِّد القوى الزيدية تحت زعامته،مستغلاً مشاعر التذمّر من الحكم العثماني.

- إن الحملات العسكرية للدولة القاسـمية مكّنتهـا مـن مـدّ نفوذهـا عـلى كامل الأراضي اليمنيـة، الممتـدة مـن ظفـار شرقـاً إلى عـسير شـمالاً، كـما وسّعت من إيرادات الدزلة الاقتصادية، حيـث تـدفّقت إلى خزائنهـا مـن المناطق المفتوحة الكثير من أموال الضرائب وغيرها، لاسـيما مـن المـوانئ البحرية مثل عدن والشحر.

- سـاعدت تلـك الحمـلات(الحمـلات العـسكرية) عـلى تماسـك الجبهـة الداخليـة للدولـة، ومثّلـت في أحيـان كثـيرة حلـولاً ناجحـة لمعـضلاتها الداخلية.

الدراسة الثانية: دراسة علي عبد القـوي الغفـاري **(1997م)، وعنوانهـا** (الوحدة اليمنية: الواقع والمستقبل).

هدفت الدراسة إلى تأكيد حقيقـة وحـدة الـيمن في المـاضي والحـاضر، وضرورة أن يكون كذلك في المستقبل-إن شاء اللـه- . وانطلقت مـن فرضـية أن الوحدة هي القاعـدة الأسـاس في تـاريخ الـيمن، أمـا التجزئـة فهـي حالـة الاستثناء. كما اعتمدت الدراسة المنهج التاريخي بأبعاده التحليلية والمقارنة.

وتكوّنت الدراسة من خمسة فصول مـع فـصل تمهيـدي تنـاول المـسار التاريخي للوحـدة اليمنيـة، فـيما تنـاول الفـصل الأول الطريـق نحـو إعـادة الوحدة، والفـصل الثـاني قيـام الوحـدة اليمنيـة عـام 19990م،وجـاء الفـصل

الثالث ليشمل خطوات الوحدة وإنجازاتها في ظل الديمقراطية والتعددية السياسية، أما الرابع فخصّص لأزمة الوحدة والحركة الانفصالية، ليصبح الفصل الخامس والأخير متمحوراً حول الآفاق المستقبلية للوحدة اليمنية.

أما نتائج الدراسة فتوصّلت إلى جملة نتائج أبرزها:

- أساس استمرار الوحدة هو اقتناع اليمنيين كآفة، وهذه القناعة لا تتحقق إلا عبر أداة الحوار المستمرة، بوصفها من ثوابت المجتمع اليمني.
- الدور القيادي مطلوب دائماً، لاسيما في الساعات الحرجة.
- يرتهن أسلوب الحفاظ على الوحدة وتثبيتها بظرفه الزماني والمكاني.
- تمثل الوحدة اليمنية حالة ذات خصوصية فريدة، بحيث لا يمكن مقارنتها بسهولة مع أي حالة وحدوية في أي قطر.
- الأساس في الوحدة الإرادة الوطنية، والمعالجة من الداخل قبل الخارج.
- إن نجاح قوى الوحدة على قوى الانفصال يتطلّب استمرار الحذر والمراقبة بدل الركون لنشوة الانتصار، إذ التحسّب واجب في كل الأحوال.
- لا يمكن الاستهانة بالأخطاء الصغيرة التي تقع في إطار الصيرورة المستمرة للعملية الوحدوية.

- إن القضاء على الفساد المالي والإداري يأتي في مقدّمة التحدّيات للعمل الوحدوي.
- إن قيام دولة النظام والقانون هو إحدى الضمانات الحقيقية للحفاظ على الوحدة الوطنية.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين في الإطار النظري المعرفي لتكوين الإطار التاريخي للوحدة اليمنية وتطوراتها حتى العصر الحاضر، أما وجه الخلاف في هذه الدراسة عن الدراستين المشار إليهما ففي المضمون التربوي بأبعاده المشار إليها في الدراسة أسئلة وحدودها.

ب- الأدب النظري:

يحاول سيف علي مقبل(1987م) في كتابه **(وحدة اليمن تاريخيا)**أن يسجّل جملة الجهود التي تمت في أبرز المحطات التاريخية، بحيث يمكن استخلاص الهدف الرئيس للكتاب في التعرّف على المسار التاريخي للوحدة اليمنية، فقد بحث عبر أربعة فصول الوحدة اليمنية على مدى التاريخ، حيث تناول الفصل الأول الوحدة اليمنية في التاريخ القديم، فيما تناول الفصل الثاني الوحدة اليمنية في العصور الوسطى، وتحدّث الفصل الثالث عن الدولة المركزية اليمنية في القرن السابع عشر الميلادي، أما الفصل

الرابع والأخير فناقش المؤلف فيه دور الاستعمار البريطاني وما أسماه بالاستعمار العثماني كذلك في تشطير اليمن إلى شطرين.

ويسعى عبد الرحمن يوسف بن حارب(1990م) في كتابه(**الوحدة اليمنية: التاريخ – الواقع- المستقبل)**إلى الإجابة عن السؤال الملحّ : لماذا لم تتوحّد اليمن؟ (واضح أن كتابه قد أعدّ قبيل الإعلان عن الوحدة اليمنية في 1990م)، لكنه قد انطلق من منظور الوحدة اليمنية التاريخي والجغرافي والبشري، ثمّ اتجّه للتعرف على اليمن الموحّد من خلال جيرانه، بما يمثله هذ الجوار من عمق تاريخي واستراتيجي وبشري للخليج، إضافة لكونه بوابة خلفية للخليج العربي.

وعبر خمسة فصول قام المؤلف برصد حالة العمل الوحدوي في التاريخ المعاصر، كما هو عنوان الفصل الأول (الوحدة اليمنية في التاريخ المعاصر)أو الفصل الثاني :الوحدة اليمنية والموقف الخليجي ، على حين جاء الفصل الثالث الوحدة اليمنية بين الدستور والميثاق، ليصبح الفصل الرابع الوحدة اليمنية في مواجهة التحدّيات، وأما الفصل الخامس والأخير فكان عنوانه الوحدة اليمنية الإنجاز والمستقبل.

وقام خالد بن محمد القاسمي(1991م) بجمع جملة من المقالات المكوِّنة لكتابه (**الوحدة اليمنية في مواجهة التحدّيات)**، التي قام بها مجموعة

من الكتاب والسياسيين اليمنيين، في العديد من الصحف والمجلات اليمنية في الشطرين وقتذاك، وتبحث جميعها في قضايا الوحدة قبل الإعلان عنها في 1990م، إلى جانب إيراده مشروع دستور دولة الوحدة.

ويحاول حسن أبو طالب (1994م) أن يقدِّم كتابه بعنوان(**الوحدة اليمنية : دراسات في عملية التحوّل من التشطير إلى الوحدة)** من خلال ثلاثة أقسام رئيسة تهدف إلى التعرّف على ما تطرحه الحالة اليمنية في التشطير والوحدة من دروس ودلالات. وفي إطار الأقسام الثلاثة وردت تسعة فصول توزّعت على الكتاب على النحو التالي:

القسم الأول وعنوانه الفكر السياسي للوحدة اليمنية وشمل الفصول التالية الفصل الأول: القوى والأحزاب السياسية والوحدة اليمنية، والفصل الثاني النخب السياسية وقضية الوحدة ، والفصل الثالث نظرة تحليلية لبعض وثائق الوحدة اليمنية، فيما جاء القسم الثاني تحت عنوان الوحدة اليمنية : الخطوات والعمليات وشمل الفصل الرابع:عقد السبعينات:صدامات مسلّحة، ومشروعات وحدوية، والفصل الخامس عمليات الوحدة وخطواتها :1980-1985م، والفصل السادس التمهيد إلى الوحدة 1986-1989م،أما القسم الثالث فضم الفصل السابع بناء دولة الوحدة 1989-1990م، والفصل الثامن أسلوب عمل الفترة

الانتقالية: الإنجازات والتحدّيات، والفصل التاسع الوحدة اليمنية والوحدة العربية: خصوصية التجربة وعمومية الاستنتاجات .

وفي خاتمة الكتاب يشير المؤلف إلى أبرز نتيجة خرج بها الكتاب وهي الخصوصية اليمنية في تجربة الوحدة، من حيث سقوط الآلية العسكرية لتحقيق الوحدة ، في مقابل سيادة التوجّه السلمي الديمقراطي الشامل.

وقد التقت الدراسة الحالية مع جملة الأدب النظري السابق في الإطار النظري المكوّن لخلفية الدراسة من الناحية التاريخية القديمة والمعاصرة، فيما ظلت المضامين التربوية هي الإضافة المعرفية الفعلية التي تأمل هذه الدراسة الخروج بها.

مشكلة البحث وأسئلته:

إن إيمان الباحِثَين بأهمية الدور الذي يتحتم على المناهج والمقررات الدراسية القيام به إزاء تأكيد مضامين الوحدة اليمنية؛ جعل موضوع البحث يتبلور في سؤال رئيس هو: **ما مدى توافر مضامين الوحدة اليمنية بأبعادها الرئيسة في مقررات المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي؟.**

وقد انبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. إلى أي مدى تتوافر الأبعاد الوحدوية الوطنية المتضمنة في مقررات المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن.
2. إلى أي مدى تتوافر الأبعاد الوحدوية القومية (العربية) في مقررات المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن.
3. إلى أي مدى تتوافر الأبعاد الوحدوية الإسلامية في مقررات المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن.
4. إلى أي مدى تتوافر الأبعاد الوحدوية العالمية في مقررات المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن.

هدف الدراسة :

في ضوء أسئلة الدراسة فإن أهدافها تتمثل في:

1. التعرّف على مدى توافر الأبعاد الوحدوية الوطنية المتضمنة في مقررات المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن.
2. التعرّف على مدى توافر الأبعاد الوحدوية القومية (العربية) في مقررات المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن.
3. التعرّف على مدى توافر الأبعاد الوحدوية الإسلامية في مقررات المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن.

4. التعرّف على مدى توافر الأبعاد الوحدوية العالمية في مقررات المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن.

سبب اختيار البحث:

إن سبب اختيار هذا البحث تنبع من طبيعة الموضوع، حيث إن صلته الوطيدة بالهوية الوطنية والقومية والإسلامية يجعل من المتوقع أن تنعكس آثاره السلوكية الإيجابية على النشء الذي يمثّل الأمل المرتقب القريب، نحو غد أفضل، وليغدو المضمون الوحدوي الوطني والقومي والإسلامي -الذي يفترض أن تنشأ عليه الأجيال- زادا معرفيا ووجدانيا وسلوكا حياتيا مستمرا.

وإذا كانت مقررات المواد الاجتماعية تتعرض –كغيرها- للتغيير استجابة لتطورات الأحداث على المستوى الوطني والقومي والإسلامي والدولي فقد جاء هذا البحث متناغما مع دوائر ثلاث من تلك الدوائر متمحورا حول المرحلة الأساسية ، إذ هي تعدّ تعد من أهم المراحل العمرية التي يتعرض فيها المتعلم للنمو الجسمي والعقلي (المعرفي) والانفعالي (الوجداني) مما يجعل التعرف على مضامين الوحدة اليمنية من المسؤوليات الأساسية المنوطة بالمناهج الدراسية التي يتلقاها.

أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث إلى أنه:

- يحدد مفهوم الوحدة اليمنية ومضامينها بأبعادها المختلفة التي يجب أن تعمل المناهج الدراسية على تدعيمها لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، بما يفيد واضعي هذه المناهج في تطوير محتواها وبقية عناصر المنهج، بحيث تصبح أكثر فاعلية في تأصيل مفهوم الوحدة اليمنية، من شتى النواحي والأبعاد.
- يكشف عن دور مقررات المواد الاجتماعية بالمرحلة الاساسية وهي تدعيم مفهوم الوحدة اليمنية ومتضمناتها، بما يساعد في بيان جوانب القوة وتدعيمها ونواحي الضعف في عناصر هذه المقررات وتلافيها.

حدود البحث :

التزم الباحثان في معالجة هذا البحث بما يلي :

1. اقتصر البحث من الناحية الموضوعية على الأبعاد والوطنية والقومية والإسلامية والعالمية في مقررات المواد الاجتماعية (جغرافيا ، تاريخ ،التربية الوطنية) بالمرحلة الأساسية للصفوف الخامس، والسادس،

والسابع، والثامن، والتاسع (الجزء الأول)، نظراً لأنها تبدأ من الصف الخامس فقط.

2. اقتصر البحث من الناحية الزمانية على العام الدراسي الذي صدرت فيها هذه المقررات وهو العام الدراسي 2005/2004م.

3. اقتصر البحث من الناحية المكانية على تلك المقررات في الجمهورية اليمنية.

منهج البحث :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي، عبر استخدام أسلوب (تحليل المضمون) لتحليل محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية ذات الصلة للتعرف على المضامين الوحدوية فيها.

طريقة البحث وإجراءاته:

- إعداد استمارة تحليل لمحتوى مقررات الدراسات الاجتماعية.
- إجراء عملية التحليل في ضوء الأبعاد المفترضة للوحدة اليمنية.
- تحليل وتفسير النتائج.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تحليل محتوى مقررات المواد الاجتماعية بالمرحلة الأساسية وفق الخطوات الآتية:

1.تحديد الهدف من عملية التحليل:

هدفت عملية التحليل في هذه الدراسة إلى التعرف على أبعاد مفهوم الوحدة اليمنية المتضمنة في محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي .

2. تحديد فئات التحليل:

حُددت فئات التحليل في ضوء الإطار النظري للدراسة، وقد تم التوصل إلى ثلاث فئات رئيسة تشير كل منها إلى بعد من أبعاد مفهوم الوحدة اليمنية، وهي كالآتي:

- **البعد الوطني:** ويعبر عن القضايا الوطنية المتعلقة بالوحدة اليمنية.
- **البعد العربي :** ويعبر عن قضايا الوحدة اليمنية المتعلقة بالعروبة والوحدة العربية.
- **البعد الإسلامي:** ويعبر عن المضمون الإسلامي للوحدة اليمنية.
- **البعد العالمي:** ويعبر عن المضمون العالمي للوحدة اليمنية.

3. **تحديد وحدات التحليل:**

يعتمد هذا البحث على وحدات التحليل الآتية:

- **وحدة الموضوع :** ويقصد بها عناوين الموضوعات داخل كل مقرر.
- **وحدة الكلمة :** ويقصد بها الكلمات الواردة داخل محتوى كل موضوع من الموضوعات المقررة .
- **وحدة الرسوم والصور والخرائط:** ويقصد بها الرسوم والصور والخرائط الواردة في هذه الموضوعات المقررة ذات الصلة بالوحدة اليمنية.

وتعبر هذه الوحدات عن فئة معينة من فئات التحليل.

4. عينة التحليل:

اشتملت عينة التحليل علي كل الدروس المتضمنة في كل من :

1. كتاب التربية الوطنية للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
2. كتاب الجغرافيا الجزء الأول للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
3. كتاب التاريخ الجزء الأول للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.

4. كتاب التربية الوطنية للجزء الأول للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
5. كتاب التاريخ الجزء الأول للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
6. كتاب الجغرافيا الوطن العربي الجزء الأول للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
7. كتاب التربية الوطنية الجزء الأول للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
8. كتاب جغرافية الأرض والبيئة الجزء الأول للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
9. كتاب تاريخ الحضارات العربية القديمة الجزء الأول للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
10. كتاب التربية الوطنية الجزء الأول للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
11. كتاب جغرافية القارات الجزء الأول للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.

12. كتاب تاريخ الحضارات العربية الإسلامية الجزء الأول للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
13. كتاب التربية الوطنية الجزء الأول للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
14. جغرافية الجمهورية اليمنية والوطن العربي الجزء الأول للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.
15. تاريخ العرب الحديث والمعاصر الجزء الأول للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي لعام 1426هـ-2005م.

وقد بلغ عدد المقررات التي حللت (خمسة عشر) كتاباً، بواقع ثلاثة كتب لكل صف من صوفوف مرحلة التعليم الأساسي (من الصف الخامس حتى التاسع).

تحديد قواعد عملية التحليل :

اتبع الباحثان القواعد التالية في عملية التحليل :

- قراءة الموضوع قراءة دقيقة، وتقسيمه حسب نظام الكتابة.
- تصنيف العناوين الرئيسية والفرعية والكلي والجمل والفقرات والرسوم والصور والخرائط ، حسب ما تشير إليه من أبعاد للوحدة اليمنية (يمنية، وعربية، وإسلامية، وعالمية).

- حساب تكرار ظهور كل بعد في المحتوى الدراسي .

- رصد نتائج عملية التحليل في جداول تحدد البُعد ومرات تكراره والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أبعاد الوحدة اليمنية في مقررات المواد الاجتماعية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس الذي ينص على:

" ما مدى توافر مضامين الوحدة اليمنية في مقررات المواد الإجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي؟" تم تحليل مقررات المواد الاجتماعية من الصف الخامس حتى التاسع الأساسي وحسب التكرارات والنسب المئوية لكل بُعد وفئة، ورصدت النتائج، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

أ- بالنسبة لوحدة الموضوع:

حسبت تكرارات العناوين الرئيسة لكل موضوع من الموضوعات المقررة والنسب المئوية لهذه التكرارات بالنسبة لكل بعد من أبعاد الوحدة اليمنية ولكل كتاب وللمرحلة ككل. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

- جاء البُعد اليمني بوضوح في درسين في مقرر التربية الوطنية للصف الخامس والصف السادس .

- غياب البُعد القومي كموضوع أو درس للوحدة في كل المقررات.
- غياب البُعد الإسلامي كموضوع أو درس للوحدة في كل المقررات.
- غياب كل الأبعاد في كتاب التاريخ والجغرافيا في كل الصفوف .

ب- بالنسبة لوحدة التحليل بالكلمة والجملة والفقرة والرسوم والصورة والخرائط:

مقررات الصف الخامس :

1. يلاحظ من وحدات التحليل : الكلمة والجملة والفقرة والرسوم والصور والخرائط أن مقررات المواد الإجتماعية للصف الخامس اهتمت بإبراز أبعاد الوحدة اليمنية مرتبة كالآتي: البعد الوطني، البعد العربي، البعد الإسلامي، والعالمي.
2. أتى البُعد الوطني في الترتيب الأول في مجموع وحدات التحليل الأربع، ثم البُعد العربي وأخيراً البُعد الإسلامي. وأخذت وحدة الجملة أكثر التكرارات. وكانت في مقرر التربية الوطنية، ثم وحدة الكلمة، ثم الفقرة والرسوم والصور والخرائط. ويلاحظ أن مقرري الجغرافيا والتاريخ في الصف الخامس لم تحظ بأي نصيب في البُعد العربي والإسلامي والعالمي.

مقررات الصف السادس:

أتى البعد اليمني في الترتيب الأول من حيث مجموع وحدات التحليل، ثم البعد الإسلامي، ثم البعد العربي بتكرار واحد، ولم يذكر البعد العالمي.

وكانت وحدة تحليل الجملة جاءت في الترتيب الأول من بين وحدات التحليل، ثم الكلمة، بينما الوحدات الأخرى لم تحظ بأي نصيب في مقررات الصف السادس.

وقد تركزت أبعاد الوحدة في مقرر التربية الوطنية، في حين خلت مقررات الجغرافيا والتاريخ وموضوعاتها من أبعاد الوحدة اليمنية.

مقررات الصف السابع:

أشرنا في نتائج البحث في وحدة التحليل بالموضوع أنه لايوجد موضوع عن الوحدة اليمنية بجميع الأبعاد في هذه المقررات، وعليه فقد انعكس ذلك على وحدات التحليل الأقل (كلمة، جملة، سطر) .

مقررات الصف الثامن:

إن وحدة تحليل الفقرة كانت الأكثر تكراراً، تليها وحدة الرسوم والصور والخرائط. وكل هذا في مقرر التربية الوطنية وفي البُعد الوطني.

ويلاحظ وجود تكرار واحد فقط في مقرر الوطنية يتعلق بالبُعد العربي في وحدة تحليل الفقرة. أما وحدة تحليل الجملة والكلمة فليس لها وجود هنا. أما مقررات الجغرافيا والتاريخ فلم يرد فيها ذكر مفهوم الوحدة بجميع أبعاده.

مقررات الصف التاسع:

بالنسبة لمقررات الصف التاسع جميعها فلم يرد فيها ذكر أبعاد الوحدة اليمنية الأربعة التي حددتها الدراسة.

ومن خلال استعراض خلفية الدراسة والدراسات السابقة والأدب النظري يتبين لنا مدى الأهمية التي احتلتها قضية الوحدة اليمنية في حياة اليمنيين عبر التاريخ القديم والمعاصر، حتى تمكّنوا من إعادة تحقيقها في1990م، رغم كل المعوّقات والتحدّيات الداخلية والخارجية.

ومن خلال عملية التحليل لمضمون مقررات المواد الاجتماعية بالمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية لموضوع الوحدة اليمنية بأبعاده الوطنية والقومية والإسلامية والعالمية، تبين أن الأهمية التي أولتها لم تكن بالقدر المنسجم وتلك الأهمية المشار إليها في خلفية الدراسة والدراسات السابقة والأدب النظري من زاوية التكامل المفترض بين الأبعاد كلها، والتوازن النابع من فلسفة الوحدة في أبعادها القومية والإسلامية

والإنسانية، إذ ورد مفهوم الوحدة اليمنية في درسين فقط من الصف الخامس والسادس، في حين لم يتم تناوله في بقية السنوات الأخرى من التعليم الأساسي على نحو من التكامل المأمول، أو التوازن المفترض، إذ كان تناول المفهوم في بعد واحد فقط ألا وهو البعد اليمني، وإهمال الأبعاد الأخرى، وخاصة البُعدين الإسلامي والعالمي. و بالنسبة للبُعد الأول فإن هذا يُعدّ تقزيماً للعمق الاستراتيجي المنشود للوحدة اليمنية، إذ بدون توفير البُعد الإسلامي في مقررات هذه المرحلة بالنسبة لمقررات المواد الاجتماعية تكون الوحدة اليمنية قد فقدت حلقة وثيقة من حلقات تكاملها، وهذا ما ينعكس سلباً على نفسية جيل الوحدة، من حيث ضعف الانتماء في بُعده الإسلامي، كما أن في إهمال هذا البُعد تجاهلاً للمواد الدستورية الأولى والثانية والثالثة الواردة في الباب الأول (أسس الدولة) من دستور الجمهورية اليمنية، حيث نصت الأولى على أن :" الجمهورية اليمنية دولة عربية إسلامية، مستقلة ذات سيادة، وهي وحدة لا تتجزأ، ولا يجوز التنازل عن أي جزء منها، والشعب اليمني جزء من الأمة العربية والإسلامية" فيما نصّت الثانية على أن :" الإسلام دين الدولة"، أما الثالثة فصرّحت بأن :" الشريعة الإسلامية مصدر جميع السلطات" (دستور الجمهورية اليمنية، المواد 1-3).

أما إهمال حلقة البُعد العالمي في مضمون مقررات المواد الاجتماعية من مرحلة التعليم الأساسي فإنه يسهم كذلك في إضعاف الانتماء الإنساني للنشء اليمني في هذه المرحلة - على أهميتها وحساسيتها-علاوة على تجاهله لمادة دستورية وردت في الباب الأول من دستور الجمهورية المنية بالباب الأول(أسس الدولة)، إذ تنصّ المادة السادسة منه على ما يلي:" تؤكّد الدولة العمل بميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وميثاق جامعة الدول العربي، وقواعد القانون الدولي المعترف بها بصور عامة"(دستور الجمهوري اليمنية، المادة(6) وإذا استرجعنا حجم التحدّيات الخارجية التي عوّقت تحقيق منجز الوحدة اليمنية- ومن بينها تحدّيات أجنبية-فإن خطر تجاهل هذه البُعد يزداد إدراكاً.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1. ينبغي أن يكون مفهوم الوحدة اليمنية بأبعاده الوطنية والقومية والإسلامية والإنسانية مدرجاً في المقررات كموضوع عبر جميع سنوات التعليم الأساسي، دون أن يظل محصوراً على الصف الخامس والسادس، كي يتعزز مفهوم الوحدة اليمنية بأبعاده المتعدّدة في وجدان الناشئة.
2. أن تكون الأبعاد العربية والإسلامية والعالمية ظاهرة في المقررات عبر جميع سنوات المرحلة الأساسية، عند تناول مفهوم الوحدة اليمنية

بحيث تتكامل حلقات الوحدة في نفوس الناشئة، وتنمّي علاقتهم بالعالم من حولهم على المستوى العربي والإسلامي والـدولي، وصـولاً إلى تحقيـق أهداف التآخي والتعاون والتعايش الحضاري.

3. يوصي الباحثان بضرورة إدراج مفهوم الوحدة بأبعاده الوطنية والقوميـة والإسـلامية والعالميـة بقـدر مـن التـوازن المتـسّق مـع طبيعـة مقـررات التاريخ والجغرافيا عبر كل سـنوات المرحـة الأساسـية، بحيـث لا يُقتـصر على مقرر التربية الوطنية فقط.

الهوامش والمراجع:

- حارب، عبد الرحمن يوسف.(1990). الوحدة اليمنية: التاريخ – الواقع- المستقبل (الطبعة الأولى). الشارقة: دار الثقافة العربية.
- حسن، علي إبراهيم. (د.ت). التاريخ الإسلامي العام .القاهرة: مكتبة النهضة المصرية
- - حمزة، عمر يوسف. والسايح، أحمد عبد الرحيم (1993). معالم الوحدة في طريق الأمة الإسلامية (الطبعة الأولى). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ----------- دستور الجمهورية اليمنية (2002). صنعاء: مجلة الثوابت.
- الزركلي، خير الدين. (1984). الأعلام (الطبعة السادسة). بيروت: دار العلم للملايين.
- السالمي، محمود علي محسن.(2001).محاولات توحيد اليمن بعد خروج العثمانيين (الطبعة الأولى). الشارقة: دار الثقافة العربية و عدن: جامعة عدن.
- الشجاع، عبد الرحمن عبد الواحد.(1993). اليمن في عيون الرحالة (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفكر المعاصر ودمشق : دار الفكر.
- الشجاع، عبد الرحمن عبد الواحد. (1987).اليمن في صدر الإسلام (الطبعة الأولى). دمشق: دار الفكر.
- الشماحي، عبد الله بن عبد الوهاب المجاهد. (1985). اليمن: الإنسان والحضارة (الطبعة الثالثة). بيروت : دار التنوير.

- الغفاري، علي عبد القوي.(1997).الوحدة اليمنية: الواقع والمستقبل (الطبعة الأولى).صنعاء: كتاب الثوابت.

- القاسمي، خالد بن محمد.(1991).الوحدة اليمنية في مواجهة التحدّيات(الطبعة الأولى).دمشق: دار دمشق والشارقة: دار الثقافة العربية.

- مقبل، سيف علي.(1987).وحدة اليمن تاريخيا (الطبعة الأولى). بيروت: دار الحقائق.

- -صالح، ثابت حسين.(2005). المحطات الرئيسية لمسار العمل الوحدوي: 1972-1990م (الطبعة الثانية). صنعاء : دائرة التوجيه المعنوي .

- أبو طالب، حسن.(1994). الوحدة اليمنية: دراسات في عمليات التحوّل من التشطير إلى الوحدة (د.ط). بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية.

- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل.(1988). لسان العرب (بتنسيق وتعليق علي شيري) (الطبعة الأولى). بيروت : دار إحياء التراث العربي.

- الوحدة اليمنية موقع: www.almotamr.net/22may (دخول في 2005/5/6م) .

رؤية أولية حول مسيرة تطوير مقرر التربية الإسلامية في بعض دول مجلس التعاون الخليجي

ورقة عمل قُدِّمت إلى ورشة عمل في مدينة دبي لإعداد المرحلة الأولى من خطة تطوير مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام للدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في الفترة من 15- 16 رجب 1426هـ الموافق 20 – 21 أغسطس 2005 م

تمهيد:

يتسم العمل التربوي – كغيره من المجالات الإنسانية والاجتماعية – بتعدد الرؤى والوجهات ، وتباين المسارات حينا ، وتكاملها حينا آخر، تبعا لمحصلة الجهود والخبرات وفلسفاتها، في هذا القطر أو ذاك. ومواكبة للتطورات المتسارعة في دول مجلس التعاون، الهادفة إلى توحيد الجهود التربوية، والإفادة من ذوي الخبرات والمعارف، و أصحاب الكفاءات لدى أبناء هذه الدول - على وجه التحديد -؛ ارتأى كاتب هذه الورقة أن يقدّم صورة موجزة - تنسجم وطبيعة الورقة - عن مسيرة التطوير في اليمن التي انضمت مؤخراً إلى دول المجلس في بعض المجالات، ومنها المجال التربوي، والوضع العام لدول مجلس التعاون الخليجي، واختيار نموذجين

آخرين من دول مجلس التعاون الخليجي (السعودية - عُمان)، بعد تقديم أرضية معرفية عن أسس التطوير وخطواته،مع الإشارة بعد ذلك إلى الأسس والمنطلقات الفلسفية، ثم مناقشة التحديّات الخارجية على وجه التحديد، حيث تمثل هذه الأخيرة وضعا جديرا بالبحث والدراسة. مخليا مجال الحديث عن معظم دول المجلس لزملاء آخرين.

هدف الورقة :

من هذا المنطلق تهدف هذه الورقة إلى تقديم رؤية أولية عن مسيرة عملية تطوير مناهج التربية بصورة عامة، والتربية الإسلامية منها بوجه أخص ،وفلسفة التطوير في الدول المشار إليها ، وكذا التحديّات المصاحبة للعملية في هذا الظرف بالذات، بهدف البناء على الجهود السابقة، وتصحيح ما يلزم منها، وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوّة من وراء عقد هذه الورشة المباركة، التي نرجو لها النجاح في أعمالها.

مصطلحات إجرائية:

لغرض إجراء هذه الورقة فإن المقصود من المصطلحين التاليين ما هو موضح أمام كل منهما :

المنهج :

ما اصطلح على تسميته الباحثون في مجال المناهج بـ (**المنهج الحديث**) الذي يعني جملة الخبرات التي تقدّمها المدرسة لتلامذتها، داخلها أو خارجها، مادام ذلك يتم تحت إشرافها، بهدف تعزيز السلوك المرغوب، وتعديل غير المرغوب.

إن تبني هذه الورقة في ندوة معنية بالتربية الإسلامية لمصطلح (المنهج الحديث) ليس انسياقا تقليديا وراء المصطلحات الوافدة، من غير تحرير لملابساتها، ومصدر ورودها، ولكن هذا التعريف للمنهج الحديث على نحو ما سبق يعدّ أكثر انسجاما و فلسفة التربية الإسلامية، حيث مفهوم العبادة الشامل، الذي ينأى بالعبد المسلم عن تمثل معاني العبادة لله تعالى في نطاق الشعائر التعبدية وحدها، في موقع بعينه، أو زمن محدّد، ثم لايلبث أن ينفلت من تبعات ذلك خارج المكان والزمان المحددين للعبادة الشعائرية ، وهذا يتعارض و مفهوم العبادة الشامل المنطلق من قول الحق - تعالى - (قُلْ إِنَّ صَلاَتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ {162/6} لاَ شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَاْ أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ) الأنعام: 162 - 163

ومن مبدأ الرقابة الذاتية للفرد المسلم تجاه سلوكه كله وفاق للتوجيهات الربانية :

قال تعالى :(إِنَّ رَبَّكَ لَبِالْمِرْصَادِ) الفجر: 14

قال تعالى : (إِنَّ اللهَ لاَ يَخْفَى عَلَيْهِ شَيْءٌ فِي الأَرْضِ وَلاَ فِي السَّمَاء) آل عمران: 5

قال تعالى (وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنتُمْ وَاللهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ) الحديد: 4

وتوجيه الرسول - صلى الله عليه وآله وسلم - :" اتق الله حيثما كنت واتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن " (3).

التطوير :

بعيدا عن الخلاف الفني بين مصطلح التطوير من جهة ومصطلحي التحسين والتغيير(1)، وما في حكمهما من : تجديد وإصلاح وتصحيح من جهة أخرى؛ فإن المقصود بعملية **التطوير** بصورة عامة : بلورة معطيات عملية تصميم المنهج ومقترحاتها، وما تحويه عملية التصميم هذه من وضع للمواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية المختلفة، التي تخص مكوّنات المنهج المقترح، وتوضيح العلاقات التي تربط بينها، وترجمتها إلى وثيقة أو خطة دراسية تشمل عناصر المنهاج مجتمعة (2).

أما بالنسبة لتعريف التطوير سالف الذكر ؛ فإنه يمكن إسقاطه في هذه الورقة على تطوير منهج التربية الإسلامية، حيث لا فرق من حيث المبدأ، من الناحية الفنية والموضوعية، بين تطوير منهج وآخر،أيّا اختلفت طبيعة أيّ منهما، أو مصادره، أو وظائفه كما سيتضح لاحقا – بإذن الله تعالى -.

أسس تطوير المناهج:

وإذا كان الفرق منتفيا سواء في التطوير العـام أم في المـنهج الحـديث ؛ فلا فرق كذلك من حيث المبدأ بين أسس التطوير للمناهج العامة وبين أسس تطوير مناهج التربيـة الإسـلامية، حيـث تـستند الأسـس العامـة للتطـوير إلى (4) :

أولا : فلسفة تربوية واضحة

ثانيا : دراسة علمية للمتعلم

ثالثا :دراسة علمية للمجتمع

رابعا شمولية التطوير

خامسا : تعاون كل الجهات ذات الصلة بالمنهج

سادسا : استمرارية التطوير

ويرى باحثون آخرون أن الأسـس أو الركـائز التـي تقـوم عليهـا عمليـة التطوير - بالإضافة إلى ما سبق - (5) :

التخطيط ومراجعة الأهداف التربوية ثم إعادة صياغتها،وتجريب المنهج المطوّر.

ويلاحظ أن كل هذه الأسس هي مستند عملية التطوير التي تهدف الجهات ذات العلاقة في دول مجلس التعاون الخليجي إلى بلورتها عمليا. وما هذه الندوة التي تنعقد اليوم إلا مواصلة للجهود المبذولة في هذا السياق، وسيتضح من خلال بعض النماذج المشار إليها فيما بعد مصداقية ذلك.

إن الفلسفة التربوية الواضحة هي أس الأسس، أو النموذج التصوري والفكري الحاكم(paradigm)- إن صحّ الوصف - لعملية التطوير المنشودة،وأيما عملية تطوير تغفل أو تتجاهل الفلسفة التربوية للمجتمع المستهدف أساسا بعملية التطوير للمنهج فإنه محكوم عليها بالإخفاق سلفا، وما سوء الواقع التربوي في بعض البلدان العربية والإسلامية إلا نتيجة طبيعية لضعف أو تجاهل أو تداخل هذا المرتكز الأساس، قبل أي عامل أو سبب آخر.وأما بقية أسس التطوير من دراسة علمية للتعلّم، أو للمجتمع (البيئة الاجتماعية)،أو التخطيط، أو مراجعة الأهداف التربوية، أو تجريب المنهج المطوّر، مع شمول ذلك لكل جوانب المنهج، واستمراريته، وتعاون كل الجهات ذات الصلة به ؛فإن عملية تطوير

مناهج التربية الإسلامية تخضع لجميع ذلك - ولا حرج - بوصفه عملية إجرائية محكومة بأس الأسس،وهو الفلسفة التربوية للمجتمع المسلم.

مراحل التطوير:

لابد أن تنطلق عملية التطوير ابتداء من الإحساس بضرورة الحاجة إلى التطوير، التي تتضمن مراحل التطوير وهي (6) :

1. مرحلة التكوين أو البناء
2. مرحلة التخصص
3. مرحلة التطوير
4. مرحلة الاختبار الميداني
5. مرحلة المراجعة
6. مرحلة التنفيذ

ويعبر عنها بعض الباحثين بخطوات المنهج وهي المنطلقة من الإحساس بضرورة الحاجة إلى التطوير وتتمثل في (7) :

1. تحديد استراتيجية التعليم
2. دراسة الواقع الحالي في ضؤ الإستراتيجية المرسومة
3. وضع خطة للتطوير

4. التخطيط التفصيلي لجوانب المنهج المختلفة

5. تجريب المنهج المقترح قبل تعميمه

6. الاستعداد للتنفيذ والتعميم

7. البدء في تنفيذ المنهج المطوّر ومتابعته

نموذج التطوير في اليمن :

أضحى اليمن عضوا في دول مجلس التعاون الخليجي في دائرة التربيـة؛ وأصبح مشمولا بمصطلح (دول المكتب)؛ بيد أن الأدبيات والوثائق – بصورة عامة - التي سنأتي على ذكر بعضها فيما بعد تسبق هذه المرحلة بسنين بعضها غير قريب، ومن ثم فهي لا تنطبق جميعها على اليمن بالضرورة، حيث لم يكن لليمن صلة عضوية بدول المجلس في ذلك الحين، مما يقتضي الفصل بين وضع التطوير في اليمن، ذي العضوية الجزئية، ووضعه في دول مجلس التعاون الخليجي كاملة العضوية ،لذا كان الفصل منطقيا بين الوضعين في هذه الورقة على الأقل.

ومن المعلوم أن التعليم في اليمن كـان متـأخرا عـن حركـة التعلـيم في دول المنطقـة وفـي العـالم إلى عـام 1382هــ – 1962م أي عـام قيـام الثـورة اليمنية في شمال البلاد، وقد اعتمدت المناهج والمقررات المصرية نظرا لحجم الدعم الـذي لقيتـه الثـورة مـن جمهوريـة مـصر العربيـة وقتـذاك. وفي عـام 1387هـ - 1967م بدأت يمننة المنـاهج والخطـط الدراسـية ، حيـث شـكّلت وزارة التربية والتعليم لجانا لوضع مناهج وكتب يمنية معتمدة على الخـبرات المصرية واليمنية (8). وفي هذا الوقت كان إعلان الاستقلال في جنوب الـبلاد، وهو ما أعقبه من الناحية التربوية استعانة مباشرة بتجارب وخبرات خارجيـة كذلك.

وبعـد إعـلان الوحـدة اليمنيـة عـام 1411هــ - 1990م وقبيـل بدايـة العام الدراسي الجديد شـكلت وزارة التربيـة والتعلـيم لجنـة لتوحيـد المـنهج المـدرسي الـذي كـان قائمـا في الـشطرين سـابقا، عـلى نحـو مـستعجل طبـع بطابع تلك المرحلة التـي لم تأخـذ بعـض المجـالات فيهـا الوقـت الكـافي مـن الدراسـة والبحـث،، ثـم طبـع الكتـاب الموحّـد ونـزل إلى الميـدان، ويلاحـظ استثناء مادتي التربية الإسلامية والقـرآن الكـريم مـن عمليـة التوحيـد هـذه، لوجودهما في الشطر الشمالي دون الجنوبي، ولم يتغير هذا الوضـع إلا في عـام 1997م، عنـدما قامـت الـوزارة بتـشكيل لجـان متخصـصة لتطـوير منـاهج

التعليم الأساسي والثانوي ولكن ظلت جهوده منحصرة في الكتاب المدرسي، وإعادة ترتيب موضوعاته وتنسيقه، والعمل على إزالة ما شاب العملية السابقة من تناقض في الحقائق والمفهومات و المعلومات المتضمنة في الكتاب المدرسي (9).

وفي العام 1998م تعاقد البنك الدولي مع شركة أمريكية تعرف بمركز تطوير التعليم، واختصارا بـ (E.D.C)، بناء على قرض حصلت عليه الحكومة اليمنية منه لغرض تطوير المناهج،وكان القائمون على البرنامج كوادر يمنية بإشراف خبراء خارجيين.

ومن الجدير ذكره في هذا السياق أن الشركة المشار إليها أنجزت عددا من الوثائق الهامة منها(10):

1. وثيقة الأسس العامة للتربية والتعليم التي شكلت الأساس المرجعي، والإطار الفكري والعقدي لعملية تطوير المناهج، من حيث الالتزام بالثوابت الدينية والوطنية، ممثلة بالكتب الكريم والسنة المطهرة، ودستور البلاد، وقانون التعليم العام.
2. وثيقة المنطلقات المتضمنة لفلسفة التربية في اليمن، والسياسة التعليمية.
3. وثيقة الأهداف التربوية.

4. الأهداف العامة لمناهج مرحلة العليم الأساسي.

5. الأهداف الخاصة لمناهج المواد في مرحلة التعليم الأساسي (1-6).

6. الجداول التتابعية لمفردات المواد الدراسي.

7. وثيقة المنهاج لكل مادة من المواد،وفي مقدمتها **القرآن الكريم والتربية الإسلامية**.

وبعد استكمال هذه الوثائق قدمت لخبراء دوليين من بعض الدول العربية لإبداء ملاحظاتهم حولها.

ويلاحظ أن خطة تطوير **التربية الإسلامية والقرآن الكريم** في اليمن قد أثارتا جدلا كبيرا في الوسط التربوي وفي الشارع اليمني بعامة، نظرا لما نالهما من تقليص في حصصهما الدراسية ، مما فهم منه أنه إجراء غير منفصل عن التدخلات الخارجية، وهو الأمر الذي اضطر بسببه رئيس الجمهورية إلى التدخل المباشر لحسم النزاع، بإعادة الحصص المقررة إلى وضعها السابق (11).

وبشهادة بعض المختصين في المناهج فإن المنهج المطور يعد أفضل من المنهج السابق بكثير، أيّا ما شابه من عيوب (12).

رؤية عامة حول التطوير في الدول الأعضاء

(قبل انضمام اليمن إلى المجلس)

يعود ظهور المدارس النظامية في الدول الأعضاء إلى منتصف القرن الرابع عشر الهجري(بداية العشرين الميلادي)،حيث انتشرت مدارس التعليم النظامي الرسمي على نحو متسارع بعد عملية اكتشاف الثروة النفطية فيها .وفي إطار الاهتمام المتزايد للدول الأعضاء بنظمها التعليمية؛ فإنها تعمل حاليا على تطوير سياساتها وأهدافها التربوية، ووضع خطط للعمل، تمثل استجابة لحاجات المتعلمين،ومتطلبات التنمية المستقبلية. غير أن ثمة تحديين رئيسين يواجهانها :

التحدي الأول :

ويتمثل في الارتفاع المتصاعد في الإنفاق على التعليم؛ حيث تشير الإحصاءات السكانية إلى أن عدد الطلبة الملتحقين بمراحل التعليم الثلاث في الدول الأعضاء في ازدياد مستمر.

التحدي الثاني :

حاجة التعليم الملحّة إلى التطوير النوعي، بهدف رفع مستوى جودة التعليم، وتحسين مخرجاته بشكل عام (13) .

ووفقا لقرار المجلس الأعلى للتعليم بدول مجلس التعاون الخليجي في دورته العشرين فقد أقرت الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم ؛ حيث تضمنت عشرين برنامجا شملت تطوير الأهداف العامة للتعليم،ودراسة الوزن المناسب تخصيصه لمختلف المواد الدراسية ، من حيث الحجم والوقت المخصص لكل منها، وتكامل المواد الدراسية المتقاربة ، **وتطوير مناهج التربية الإسلامية.**

كما عقد مكتب التربية العربي لدول الخليج ورشة عمل كبرى ؛ بهدف تحديد مشروعات التعليم وبرامجه في الدول الأعضاء بالمكتب في مدينة جدة خلال الفترة من 29\5 إلى 2\ 6 1425هـ الموافق 17\19 يوليو 2004م، وفقا لقرار وزراء التربية والتعليم بالدول الأعضاء خلال لقائهم التشاوري الثاني الذي عقد بمملكة البحرين خلال شهر مارس 2004م، استجابة لقرارات قمة دول مجلس التعاون الخليجي، التي عقدت بالكويت في شهر ديسمبر 2003 م، حيث كلف وزراء التربية والتعليم بوضع خطة موحّدة من البرامج والمشاريع الملائمة، لتحقيق ما ورد في دراسة التطوير الشامل للتعليم (14).

وكان المجلس الأعلى للتعليم بدول المجلس في دورته الثالثة والعشرين المنعقدة بالدوحة بتاريخ 23\ ديسمبر 2002م ، بشأن التعليم ؛

قد أشار إلى أن من دواعي تطوير المناهج ضعف التكامل بين مناهج مادة التربية الوطنية التي تدرّس بشكل منفصل - في بعض دول المجلس – وبين مواد الجغرافيا أو التاريخ أو **التربية الإسلامية** . ومن الدواعي كذلك ضعف مخرجات **التربية الإسلامية** المقررة من الصف الأول الابتدائي وحتى الثالث الثانوي، بل وفي المرحلة الجامعية أيضا، وذلك من حيث سلوكيات ثقافة الانفتاح والتسامح وتقبل الرأي الآخر، دون أن يعفي المعلم إلى جانب المنهج بعناصره الأربعة (الأهداف والمحتوى والطرائق والتقويم) من ضعف تلك المخرجات.

وتضمن قرار المجلس كذلك ـ في مجال المناهج وتطوير العملية التعليمية - جملة قرارات وتوصيات منها :

- تعديل مناهج التعليم وتطويرها لتتواكب ومتطلبات المجتمع في العصر الحديث.
- قيام المؤسسات التعليمية بتطبيق تجارب ومناهج حديثة، وأشكال جديدة من التعليم، مع الاهتمام بعلوم العصر وتقنياته.
- التركيز على تطوير العملية التعليمية بأبعاده الثلاثة: التعليم والتعلم والتقويم (15) .

إن منطلقات التطوير المنشود تنطلق من أبعاد فسلفية وأبرزها - من وجهة نظر صاحب هذه الورقة وبما ينسجم وأهدافها - المنطلقين التاليين (16) :

1. الرؤية : أي المنظور الشمولي المتكامل لعملية التطوير.
2. الأهداف الإستراتيجية : وتتمثل أبرزها في الارتقاء بالعملية التعليمية، من حيث التعلم والتعليم والتقويم،واعتبار التعليم مهنة تتطلب الاحتراف،والعمل على تطوير القيادات والكوادر التدريسية والإدارية والإشرافية والفنية، التي تحتاجها المؤسسة التعليمية.

ومما يلفت النظر في هذا الجزء من القرارات ورود النص على تطوير مناهج العلوم والرياضيات واللغة العربية والاجتماعيات(17)، و **إغفال التربية الإسلامية**،وهو أمر غير مفهوم بالنظر إلى الشكوى السالفة من ضعف مخرجاتها، مع التأكيد في موطن آخر على أهمية بناء شخصية المتعلم بحيث يتمكن من استيفاء متطلبات العصر وعلومه وتقنياته،

و التركيز على حل المشكلات، والتعامل بمرونة مع مجريات العصر، مع المحافظة على الهوية العربية والإسلامية، والتمسك بقيم العدالة والتسامح والتعاون (18)، ولا شك أن هذه مخرجات طبيعية للتربية الإسلامية، إذا أحسن بناؤها،وتكاملت عوامل تحقيق أهدافها المرجوّة. إن

ذلك الإغفال – غير المقصود ربما – علاوة على مسبق يتعارض مع منطلقات التطوير بنظرتها الشمولية،وأهدافها الاستراتيجية.

وفي اجتماع المجلس التنفيذي لمكتب التربية العربي لدول الخليج في دورته الاستثنائية الخامسة عشرة،المنعقدة في رحاب المدينة المنورة، خلال الفترة من 18- 19 ربيع الأول 1426هـ الموافق 27- 28 إبريل 2005 م ؛ ناقش الاجتماع التعديلات المقترحة على مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء بالمكتب في ضؤ توجيهات المؤتمر العام الثامن عشر لوزراء التربية والتعليم بالدول الأعضاء في المكتب في دورته العادية الثامنة عشرة المنعقدة بالكويت خلال الفترة من 28 – 29 ذي الحجة 1425هـ الموافق 8 – 9 فبراير 2005 م.

وتجدر الإشارة إلى أن مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء بالمكتب قد تم إعداده بناء على قرار المجلس الأعلى في دورته الرابعة والعشرين المنعقدة بالكويت في ديسمبر 2003م، القاضي بتكليف وزراء التربية والتعليم (المؤتمر العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج)، بوضع خطة موحّدة من البرامج والمشاريع الملائمة لتحقيق ما ورد في دراسة التطوير الشامل للتعليم،ووثيقة الآراء لصاحب السمو الملكي الأمير \ عبد الله بن عبد العزيز،ومرئيات الهيئة الاستشارية،إضافة إلى التقويم المستمر

للخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم العام.ويأتي هذا المشروع امتدادا لتطلعات الدول الأعضاء بالمكتب إلى تطوير مشروعات تربوية استراتيجية، لخدمة الأجيال القادمة في ضؤ التطورات العلمية المتلاحقة. وهو ما يعكس أولويات مشروعات التطوير والتحديث في الدول الأعضاء،وتوجيهاتها المتواصلة لمراجعة أهداف نظم التعليم، وتجديد بناها وهياكلها وتحديث مناهجها.

وما يعني هذه الورقة على نحو أساس أن اجتماع المدينة المنوّرة لم يغفل : الخطة المقترحة لتطوير تدريس مواد **التربية الإسلامية** بالتعليم في الدول الأعضاء، بل كان ذلك من أبرز مناقشاته (19) .

وفي إطار المساعي الرامية إلى توحيد جهود التطوير العام لدول المجلس أكّد السيد \ محمد عبد الرحمن الدوسري الوكيل المساعد للشؤون التعليمية بوزارة التعليم في دولة قطر في 15\3\ 2003م في الكلمة التي افتتح بها اجتماع خبراء المناهج لتطوير وثيقة الأهداف العامة ووضعها في الصورة النهائية أهمية توحيد الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج في الدول الأعضاء. كما أشار إلى أن أول قرار للمؤتمر العام الأول لوزراء التربية والمعارف في دول الخليج العربية يتمثل في العمل على توحيد أهداف التعليم والأسس العامة للمناهج في الدول الأعضاء. مؤكدا أن

هذا الأمر يعدّ أهم الأهداف الأساسية للمركز العربي للبحوث التربوية. وأضاف أن المركز العربي قام بإعادة النظر في وثيقة الأهداف العامة للتربية في دول المجلس،وأهداف المراحل الدراسية،وقام بإرسالها إلى الدول الأعضاء لدراستها وتدوين الملاحظات حولها (20).

من جهته قال الدكتور رشيد الحمد مدير المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج : " إن الاجتماع التربوي الذي يعقده المركز خلال هذه الدورة يستهدف التركيز على البرنامج الأول من الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي، إلى جانب أن لاجتماع يهدف إلى تطوير وثيقة الأهداف العامة للتعليم،وأهداف المراحل الدراسية العامة للمناهج " (21).

في ضؤ ما تقدم من الجهود المشتركة لدول مجلس التعاون الخليجي التي اضطلع بدور الريادة فيها (**مكتب التربية العربي لدول الخليج**) ؛ بوسع صاحب هذه الورقة إبراز موجز لبعض الجهود العامة في مجال التطوير لبعض الدول الأعضاء،وما يتصل منها بخطة تطوير التربية الإسلامية بوجه خاص.

1- نموذج التطوير في المملكة العربية السعودية :

تـولي وزارة التربيـة والتعلـيم في المملكـة العربيـة الـسعودية اهتمامـا متميزا لجهود التطوير، بحيث خصصت موقعا على مستوى رفيـع في الـوزارة لهذا الغرض، فاستحدثت منصب (وكيل وزارة للتطوير التربوي)، كما أنشأت مركزا للتطوير التربوي تتبعه العديـد مـن الإدارات العامـة ،كـالإدارة العامـة للمناهج،والإدارة العامة للبحوث التربوية، وهما إدارتا ن عـلى مـستوى عـال من الأهمية، مما يؤكد مدى العناية التي توليها الوزارة بهذا الشأن.

ومن الإنجازات التي حققتها الإدارة العامة للمناهج - على سبيل المثال - : إصدار وثيقة الأهداف التعليمية العامة، والمشروع الشامل لتطوير منـاهج التعليم. كـما أصـدرت الإدارة العامـة للبحـوث التربويـة : تطـوير التعلـيم في المملكة العربية السعودية، ثم التقرير السنوي لمركز التطوير التربوي (22) .

ومما لا يخلـو مـن دلالـة بليغـة أن تعمـد وزارة التربيـة والتعلـيم عـام 1404هـ إلى فصل شـعبة **التربيـة الإسـلامية** في منطقـة القـصيم - عـلى سـبيل المثـال وهـي منطقـة محافظـة معروفـة – بعـد أن كانـت مدمجـة مـع بقيـة الشعب تحت مسمّى التوجيه التربوي.وقد ورد أن من المهام المسندة إلى هذه

الشعبة،في الفقرة (4) دراسة المناهج والمقررات الدراسية الخاصة **بالتربية الإسلامية** وتقويمها وتطويرها وتقويمها وتحقيقها،كما ورد في الفقرة (5) : ((تطوير وتحسين وتنويع أساليب القياس والتقويم التربوي)).وقد قامت الشعبة بدراسة الملاحظات الموجّهة نحو مناهج **التربية الإسلامية** (23).

2- **نموذج التطوير في سلطنة عُمان :**

بدأت خطة وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان في تطوير مناهج التعليم الأساسي بما فيه **التربية الإسلامية** ابتداء من العام 2004- 2005م. وتم تأليف منهج **التربية الإسلامية** للصف الأول، ومنهج الثقافة العامة للصفين الأول والثاني بمحو الأمية، كما تم بناء المنهج الدراسي لمادة الثقافة الإسلامية للصف الحادي عشر.

وقد تحدّث معالي وزير التربية والتعليم العماني أمام مجلس الشورى في جلسته السادسة من دورة الانعقاد السنوي الثاني (2004- 2005 م) من الفترة الخامسة عن معالم استراتيجية تطوير التعليم العام في السلطنة (2006 – 2020م). وأوضح أنها تأتي في ضوء التطورات العلمية والتقنية والمستجدات التربوية التي يشهدها العالم،واحتياجات المجتمع العماني وتطلعاته المستقبلية،وثقافته وهويته الوطنية.

وبـدأت عمليـة التطـوير الفعـلي المتمثلـة في تطبيـق نظـام التعلـيم الأساسي،وتطوير مدارس العام،ووضع أهداف جديـدة للتعلـيم تتناسـب مـع طبيعة المجتمع العماني واحتياجاته وطبيعة العالم المعاصر وتحدياته، وتطوير الخطط الدراسية المعمول بها في مدارس التعليم العام....... وتطـوير المنـاهج الراسية والاهتمام بالتدريب والتأهيل أثناء الخدمـة، وتطـوير نظـم التقـويم التربوي،والإشراف التربوي.

سار التطبيق التدريجي لجهود التطـوير التربـوي في حطـين متـوازيين(24) :

الأول : التطبيق التدريجي لنظام التعليم الأساسي بحلقتيه الأولى (1-4)، والثانية من (5- 10) ومن ثم تطوير الصفين الحادي عشر والثاني عشر، في مدارس تنمو عدديا كل عام.

الثاني : تطوير المنظومة التعليمية في المدارس التي لم يبدأ فيها تطبيـق التعليم الأساسي حتى تواكب هـذه المـدارس المـستجدات التربويـة فتتقـارب مستويات مخرجاتها،ومستوى الطلاب الذين يدرسـون وفـق بـرامج التعلـيم الأساسي.

ومن المرتكزات التي يعتمد ها التطوير التربوي في عُمان تطوير مناهج التعليم الأساسي بما فيها منهج التربية الإسلامية بطبية الحال.ولتحقيق أهداف التطوير قامت الوزارة بإجراء جملة من الإجراءات من بينها تدريب المعلمين بدءا من معلمي الصف الأول في مدارس التعليم العام كي تتقارب مستويات التحصيل لدى مخرجات التعليم الأساسي والتعليم العام، وذلك اعتبارا من العام الدراسي 2004- 2005م ،في مواد **التربية الإسلامية** واللغة العربية وغيرهما.هذا إلى جانب إعداد خطة دراسية معدّلة للصف الأول من التعليم العام والزمن المتاح للدراسة.مع المضي في تطوير المناهج والكتب الدراسية،بحيث يتم مراجعة المناهج الدراسية القائمة سنويا، وإدخال مناهج جديدة، وتطويرها في ضوء المستجدات العلمية التربوية في المجالات الحياتية المختلفة (25).

وتأمل الوزارة بعد الانتهاء من تأليف مناهج وكتب التعليم الأساسي التي وصلت حاليا إلى الصف الثامن أن تقوم بإجراء دراسة شاملة لهذه المناهج من جميع الجوانب. كما ستستمر في تطوير مناهج وكتب التعليم العام ومراجعتها، وصولا إلى مرحلة التطبيق الشامل لكتب العليم الأساسي.

ومما له دلالته بهذا الصدد قيام الوزارة بعقد ندوات وطنية لتطوير التعليم ما بعد الأساسي، ونفذت في الفترة من 1- 3 إبريل 2002م.ثم عقد المؤتمر الدولي لتطوير العليم في الفترة من 22- 24ديسمبر 2002م (26).

وتتواصل جهود التطوير لتشمل(27):

- إجراء دراسة استشارية بالتعاون مع بيت خبرة متخصص حول تطوير التعليم بالصفين الحادي عشر والثاني عشر.
- تشكيل لجنة لتحديد الخطة الدراسية المناسبة لمحرجات الصف العاشر من التعليم الأساسي بموجب القرار الوزاري رقم (52\ 2003).

وفي نهاية الإشارة إلى جهود التطوير التربوي في سلطنة عُمان يحسن ذكر أن دائرة مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية بوزارة التربية والتعليم هناك تختص – ضمن ما تختص - بـ:

إعداد وتطوير المناهج والمقررات الدراسية(28).

والجدير بالتأكيد بعد كل ما تقدّم أن كل تلك الجهود التطويرية محكومة بالفلسفة التربوية الإسلامية، وسمات المجتمع العُماني، وهويته الثقافية (29).

تحديات في مواجهة التطوير :

حين يطرح مطلب التطوير لمناهج التربية الإسلامية خصوصا ؛ تبرز جملة من التحفظات حينا،وإبداء الرفض القاطع حينا آخر ومن أبرزذلك : أن عملية التطوير هذه تمثل – من حيث ندرك أو لا ندرك - استجابة مباشرة أو غير مباشرة لـ(أجندة) غربية وأمريكية على وجه التحديد، ولاسيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام 2001م . والواقع أن صاحب هذه الورقة لا يتجاهل حجم التحدّي ولا أبعاده بل هو يؤكّد من جانبه حقيقة الأهداف غير البريئة التي تطرحها دوائر غربية في موقع صناعة القرار، تزعم أن ما يجري من أحداث عنف هنا أو هناك ؛ من ورائه المناهج والمقررات في العالم الإسلامي ؛ التي يتتلمذ عليها من تنسب إليهم مثل تلك المسلكيات، والمفارقة أن الاتجاه العام للعناصر التي تتبنى أعمال العنف صراحة تحت مسوّغات شتى ؛ لم يعرف عنها انخراط في إطار التعليم الشرعي الرسمي، بل بعض هؤلاء درس في الغرب وتخرج في مؤسساته. لكن تظل المساعي المحمومة لبعض دوائر صناعة القرار في الغرب مصرّة على دعواها سالفة الذكر، وقد اشتدت حملتها ضد مناهج التعليم الشرعي في العالم الإسلامي بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، مع أنها لم تتوقف قبل ذلك طيلة نحو ربع قرن، أي منذ عام 1979م على

وجه التحديد، حيث وقعت اتفاقيـة(كامـب ديفيـد) بـين الدولـة العبريـة والحكومـة المـصرية ، التـي أعقبتهـا محـاولات يائـسة لإبعـاد آيـات الجهـاد القتالي، وما يتعلق ببعض خصال اليهود الناتجة عن مـسالك أغلـبهم، لاسـيما في بعــض البيئــات والفــترات، المثبتــة في القــرآن الكــريم وصــحيح الــسيرة والـسنة النبويـة، مـن المقـررات الدراسـية.. ومـن ثـم فلـيس لـدى الباحـث الموضوعي الحـر ّ تـردد في حقيقـة النوايـا الـسيئة لـدى مثـل تلـك الـدوائر. وما يزيد هذا الأمـر دلالـة وقـوّة - عـلاوة عـلى مـا سـبق – اسـتمرار بعـض الأنظمـة الرسـمية في العـالم الإسـلامي في انتهـاج سياسـة تجفيـف المنـابع التي اتبعت في بلدان أخرى مثل تونس،ثم نقلتها عنها تركيا (30)، ثم مضت باكـستان في هــذه الـسياسة، فعمــدت إلى إغـلاق العديــد مــن المــدارس الدينية،وترحيل المئات من طلبتها الوافدين. وكل ذلـك يعـد بـراهين إضـافية تؤكّد أن ليس هذا الهاجس من وحي الخيال،أو مجـرّد ترديـد أعمـى لأنـاس مـسكونين بنظريـة المـؤامرة. وكي لانطيـل في سرد مزيـد مـن الـشواهد عـلى حقيقة الأهداف الغربية والأمريكية تحديدا يقتصر كاتب هـذه الورقـة عـلى آخر هذه المحاولات ولعله من أبرزها، حيث تناقلت مصادر صحفية مطّلعـة مؤخرا أن ورشة عمل عقدت على مـدى يـومين في شـهر ديـسمبر مـن العـام المــاضي 2004م تحــت رعايــة مكتبــة الاســكندرية بمــصر بتنــسيق بينهــا

وبين الجامعة الأمريكية وبعض الجهات السياسية هناك ، رغم حضرها على الإعلاميين ، وذلك لمناقشة قضية التعليم في مصر، بهدف التوصل إلى توصيات مقبولة من خلال خطة عمل على المدى المتوسط لإلغاء التعليم الديني هناك ،متمثلا في التعليم الأزهري للمراحل الثلاث: الابتدائية والإعدادية والثانوية،وكذا تفريغ مناهج التعليم بكليات جامعة الأزهر بشكل تدريجي من محتواها الديني.

وتعتمد هذه الخطة على إنشاء مدارس مشتركة ،تجمع بين التعليم الديني والمدني، مع إدماج المدارس الأجنبية والخاصة عن طريق مراجعة مناهجها،والرقابة التربوية عليها، وإخضاع معايير و اختيار المعلمين والمناهج في التعليم الديني لشروط تربوية مشتركة،تمهيدا لتوحيدها على المدى المتوسط.

أما المرحلة الثالثة من مرحلة إلغاء التعليم في مصر فتختص بإلغائه في المرحلة الثانوية،وتعتمد على إلغاء بعض مناهج التعليم الديني من الثانوية الأزهرية،وتدريسها في المدارس الثانوية المدنية، خاصة الفنية (31).

وفي هذا السياق عقد لقاء بين لقاء وزير التربية والتعليم المصري وبين وفدي الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية،والبنك الدولي ، حيث طالب الطرفان الوزير بضرورة إجراء حركة تغييرات جذرية في مناهج

وكتب التربية الإسلامية في جميع مراحل التعليم،وإسناد تأليف الكتب إلى شخصيات معروفة باعتدالها الديني - حسب قولهم - وتطبيقها المعايير التي وضعها مركز (راند) للدراسات بواشنطن،كما أبلغ الوفد الوزير بأن الجانب الأمريكي سيقوم بمراجعة كافة المعونات التي تقدّم للوزارة ؛إذا لم تنفّذ استبدال مناهج التربية الإسلامية بكتب ومقررات مادة القيم والأخلاق التي أعدّها مركز تطوير المناهج منذ سنوات ولكنها تنفذ.غير أن الوزير عبّر عن تعذّر استبدال مادة التربية الإسلامية بمادة القيم والأخلاق لعدم مناسبة الظرف لذلك (32).

ما تقدّم حقائق موضوعية لا تغيب عن ذهن باحث، لكن من المعلوم للتربويين،وكذا المثقفين ؛ أن الفلسفة التربوية أو(الأيديولوجيا) هي التي تصنع الشخصية السوية أو المنحرفة – والحديث هنا محصور في إطار مناهج التربية الإسلامية - غير أنه من التسطيح المعيب أيضا اعتقاد أن صناعة الشخصية على أي نحو رهن بالمقررات الدراسية وحدها، دون أن يكون ثمة ارتباط مباشر أو غير مباشر بكل ذوي الصلة بالمنهج بمعناه الواسع المشار إليه في صدر هذه الورقة. أي أن لمؤسسات التنشئة الاجتماعية أو وسائطها، ومنها الأسرة، والمسجد، والقائمون على عملية التدريس سواء الرسمي منها أو الأهلي والخاص ، وكذا المعنيون بالوعظ،

والتوعيـــة، والتثقـــف الـــشرعي، وأجهـــزة الإعـــلام والاتـــصال، ونـــوادي الشباب،وجماعات الرفاق أثر لربما فاق أحيانا تأثير المقـررات الدراسـية. مـع إدراكنا لذلك كله فهل يعني ذلك أن مناهجنا - وعنـصر المحتـوى فيهـا عـلى وجه الخصوص - في وضع يعصمها من إجـراء أيـة عمليـة للتطـوير العلمـي، وفق أصـوله وقواعـده المرعيـة، والعمـل عـلى المراجعـة الذاتيـة، بعيـدا عـن إمـلاءات هـذا الطـرف الخـارجي أوذاك ؟ تلـك مكـابرة صريحـة لـو صـحّت الفرضية إذ إن مناهج التربية الإسلامية ليس في عصمة عـن المراجعـة والنقـد الذاتي بـالمطلق؟ فعـصمة مـصدريها لا تعنـي عـصمة مـن يـصوغ أو يـصمم أهدافها ومحتواها وطرائق تدريـسها ومـن ثـم تقويمهـا ؟ وعـلى حـد تعبـير الشيخ المرحوم محمد الغزالي فلا بد من التمييز بين الشارع والشارح. وهنا لا بأس مـن الإشـارة إلى أن بعـض المفـردات التـي يـتم إشـاعتها حينـا سـواء في الأوساط الخاصة ببعض الاتجاهات أو الجماعات ؛ أم ما قـد يـضمن منهـا في بعـض المقـررات الرسـمية – وهـذه الأخـيرة فرضـية يقتـضي إثباتهـا دراسـة مـــستقلة – وذاك مـــن مثـــل مفـــردات : العقيـــدة والتوحيـــد، وأهـــل الـسنة والجماعـة، والفرقـة الناجيـة، والطائفـة المنـصورة، والجهـاد القتـالي ، والولاء والبراء، وفرض الجزية على أهل الذّمة ، وفق تفسيرات أحادية،أو آراء شـاذة، تخـالف غالبـا مـا اسـتقر عليـه رأي جمهـور الفقهـاء في القـديم أو

الحديث، أو أنها تتعارض ومقاصد الدين،وعلل التشريع، أو أنها تجانب المصلحة الشرعية المنضبطة، أو أن القائلين بها جماعة من المجتهدين قديما أو حديثا خالفهم غيرهم في جملة أو تفاصيل تلك المسائل عينها ، وقد يكون هؤلاء المخالفون أعلم وأرسخ وأتقى ،هذا مع اشتهار الخلاف حولها ، وقد تقرر لدى علماء أصول الفقه أن

((الاجتهاد لا ينقض بالاجتهاد)) (33)، وأنه ((لا ينكر المختلف فيه،وإنما ينكر المجمع عليه)) (34).فإذا أضفنا إلى ذلك بعض المجتمعات ذات التعدد المذهبي أو الطائفي ؛ فإن الأمر يزداد تعقيدا،وطرح مفهومات وأحكام مدرسية جاهزة محسومة لا يحل النزاع،أو يقضي على الخلاف بطبيعة الحال، بل يعمل على إذكاء حالة الصراع والفرقة والاستنجاد أحيانا بقوى إقليمية أو أجنبية لفرض الاجتهاد الآخر، وإحلال أصحابه محل خصومهم في المذهب أو الطائفة .

غير أن أكبر اعتراض يستمر في ترديده المتحفظون على التطوير هو أمر التوقيت. ففي نظرهم أنه أيا كانت الدواعي لإجراء تطوير على مناهج التربية الإسلامية فإن الاستجابة في ظرف زمني كالذي تعاني منه الأمة اليوم إن هو إلا رضوخ للإملاءات الخارجية، وانهزام حقيقي أمام الضغوط المشار إلى بعضها فيما تقدّم، حتى لو قيل غير ذلك فليس بأكثر

من تسويغ لأمر واقع مفروض . لكن إذا تذّكرنا أن عمليـة التطـوير قائمـة في معظم المؤسسات التربوية الرسمية - إن لم يكن فيها جميعا - في المجتمعات الإسلامية من قبل أحداث الحـادي عـشر مـن سـبتمبر منـذ زمـن غـير قـصير فسيتضح ضعف الاتهام، وإسراف أصحابه في دعواهم.

إن إثارة مسألة التوقيت أمام عملية الإصلاح التربـوي الـداخلي الجـاد؛ غير ذات اعتبار هنا **لسببين رئيسين** (35) :

الأول : لوجــود ضرورة حقيقيــة لإجــراء مراجعــة لأي مــنهج بــشري وتطـوير لـه بـين الفينـة والأخـرى، لتقويمـه مرحليـا (Summative Evaluation) وختاميا (Initial Evaluation)، حتى وإن كانت مصادره إلهية، ذلك أنه قـد تـم تصميمه من قبل بشر، في ظرف معين، لمعالجة مـشكلات محـدّدة، لـئن كـان لبعضها صفة الدوام والخلود والإطـلاق بوصـفه مـسائل أصـولية عقائديـة،أو تعبديّة محكمة، أو أحكامـا وأخلاقيـات سـلوكية ثابتـة،لا يـأتي عليهـا الزمـان بالتغيير والتجديد ؛ فإن لبعضها الآخر سمة المرحلية الزمانية أو المكانيـة.ومـا اعتبـار عمـل أهـل المدينـة مـصدرا للتـشريع عنـد علـماء المـذهب المـالكي، وقيام مذهبين للشافعي قـديم في العراق،وجديـد في مـصر، ووجـود روايـات متعــددة في مــذهب الإمــام أحمــد ؛ ومــشروعية تغــيّر الفتــوى بتغــير الأزمنة والأمكنة والأحوال والنيات والعوائد، إذا " الـشريعة مبناهـا وأساسـها عــلى الحكــم ومــصالح العبــاد في المعــاش والمعــاد " كــما يقــول ابــن

القيم (36) ؛ إلا دليل على ضرورة المراجعة والتطوير والتقويم،شريطة التأكيد على أن ذلك يتم بناء على مطلب داخلي معتبر، لا أنه خضوع مباشر أو غير مباشر لضغوط الخارج ومتطلباته.

الثاني :

إن التعلل بالظرف الزماني،وأنه غير مناسب يمثل مهربا غير مسوّغ من مواجهة المشكلة على نحو مسئول ، وضرب من ترحيلها إلى أجل لا يعلم مداه إلا الله، إذ الأمة لا تزال تعيش ظروفا غير طبيعية وطارئة منذ عام 1367هـ - 1948م على وجه التحديد،ولا أحد يعلم متى سيتغير هذا الوضع،ولذلك فإن رفع دعوى عدم مناسبة التوقيت يمكن إن تشهر في وجوه المصلحين في هذا المجال أو سواه، في أي ظرف، ذلك أن الأوضاع الطبيعية هي الاستثناء الذي لا يكاد يذكر،في مقابل وضع الأزمة،الذي غدا هو القاعدة إلى حين يحدث تغيير حقيقي لما بالأنفس.

وحاصل القول فليس أمام أساتذة المناهج ، وخبراء التربية، وعلماء الشريعة،والمفكرين ذوي الأصالة والاستنارة ؛ سوى المضي في عملية التطوير والمراجعة والإصلاح لمناهجنا - ونخص هنا مناهج التربية الإسلامية - مادام ذلك يلبي حاجات حقيقية، ومطالب ذاتية داخلية، ويجري بخبرات محلية أو عربية أو مسلمة مشهود لها، بالرسوخ في تخصصها، وحسن المسلك، وصدق الانتماء إلى أمة الشهود الحضاري.

الهوامش :

1- الحديث أخرجه الترمذي وأحمد وغيرهما،وهو حسن. انظر محمد ناصر الدين الألباني، صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)، 1402هـ - 1982م، ط الثالثة، بيروت ودمشق : المكتب الإسلامي، جـ 1 ص 86، حديث رقم: 96.

2- محمد عزت عبد الموجود ورفاقه،أساسيات المنهج وتنظيماته، د.ت، د.ط، القاهرة : دار الثقافة،ص 288- 292.

3- محمد زياد حمدان، المنهج أصوله وأنواعه ومكوّناته،1402-هـ - 1982م، ط الأولى، الرياض : دار الرياض، ص 412 ن، 407.

4- فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، 1983م، ط الأولى، الاسكندرية : منشأة المعارف، ص 265- 268. وانظر: محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، 298- 299.

5- انظر : حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، 1982م، ط الثانية،القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ص 103 – 149.

6- انظر : محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، ص 300- 307.

7- حلمي الوكيل، مرجع سابق، 151 – 202.

8- انظر : علي هود باعبّاد (التعليم في الجمهورية اليمنية : ماضيه – حاضره- مستقبله : دراسة شاملة)، 1406 هـ - 1985م، الطبعة الثانية، صنعاء، جامعة صنعاء، ص 58وانظر : وزارة التربية والتعليم، المنطلقات العامة لمناهج التعليم في اليمن، ص 3- 4.

9- حسن محمد جابر، خطوات تطوير المناهج في اليمن، ورقة مقدّمة للمركز اليمني للدراسات الاستراتيجية، صنعاء، ص 3- 4.

10-المرجع السابق، ص 4.

11-المرجع السابق، ص 8.

12-المرجع نفسه،ص 10.

13- www.riyadhedu.gov.sa.\alan دخول في 1\8 \ 2005 م.

14-www. Abegs.orgs.sa.modules.php دخول في 1\8 \ 2005 م.

16 - المرجع السابق.

17- المرجع نفسه.

18- نفسه.

19-www.abegs.org.sa دخول في 1\ 8 \ 2005 م.

20 –www.moe.fdu.qa\arabic\news دخول في 3\8 \2005 م.

21-المرجع السابق.

22-www.moe.-edc.org\2k دخول في 3\ 8 \ 2005م.

23-www.alwatan.com.grapics دخول في 5\ 8 2005 م.

24- المرجع السابق.

25- المرجع نفسه.

26- نفسه.

27-نفسه.وانظر :حول موضوع تطوير التعليم في عُمان :مجلة المعلّم (العُمانية) أو موقعها الالكتروني w ww.almualem.net. دخول في 5 \ 8 \ 2005 م

28- www.moe.gov.om دخول في 5\8 \ 2005 م.

29-www.alwatan.com.grapics دخول في 5\ 8\ 2005 م

30- www.alwahdaaislamyia.net دخول في 7 \8 \ 2005م.

31-www.almesryoon.com دخول في 8 \8 \ 2005 م.

32-المرجع السلبق.

33- جلال الدين السيوطي،الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية،1403هـ-1983، ط الأولى، بيروت :دارالكتب العلمية، ص 105.

34- ابن نجيم الحنفي، الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان،1405هـ-1985م، د.ط، بيروت :دار الكتب العلمية، ص 105.

35- أحمد محمد الدغشي، تغيير المناهج بين جدل الداخل والخارج : www.Islamonline.net\arabic\contemporary دخول في 9\8 \ 2005 م.

36- ابن قيم الجوزية، إعلام الموقعين عن رب العالمين، د.ت،د.ط، القاهرة : دار الحديث، جـ3 ص ى1.

الدراسة الخامسة

إشكال التعليم المذهبي... تشخيص ومقترح

مقدّمة:

حين يأتي الدور للحديث عن الفتنة العمياء التي اندلعت في محافظة صعدة بشمال البلاد منذ منتصف 2004م، فهل نقول رب ضارة نافعة؟ حتى إذا كان الضرر بلغ حدّ إراقة دماء الآلاف من أبناء الوطن ؟ هل نقول ذلك؟ إذ لو ظل الغيورون يصيحون فينا صباح مساء أن الخطر الحقيقي قادم، والطوفان إذا حل فسيجرف الجميع؛ فقد لا يلتفت أحد من صناع القرار، ما دام هذا الصوت يرتفع من شرفاء أحرار، لا يجيدون (فن) النفاق، كما لا يحسنون صناعة الأزمات المفتعلة، ليقتاتوا باسمها وينالوا -من ثم- مجداً مزيفاً، أو بعضاً من لَعَاع هذه الفانية وزخرفها.

يبدو أن سياسة كل لحظة بلحظتها هي منطق هذه الحكومات المتعاقبة، ومنهجها المفضل ،عبر كل الأزمات والمحطات الكبرى في تاريخه المعاصر على الأقل.

معركة قانون التعليم.. هل تذكرون؟

ومن يتذكر منا ما عرف بمعركة قانون التعليم رقم (45) عام 1413هـ 1992م الذي قضت المواد (31، 33، 35، 73) منه بدمج المعاهد العلمية في إطار التعليم العام،[1] وما تلاه بعد ما يقارب العقد من الزمان من قرار جمهوري رقم (60) لسنة 2001م لتنفيذ المادة (73) تحديداً من قانون التعليم المشار إليه[2]، فستعلوه دهشة كبيرة.

لماذا جرت تلك الحماسة كلها في ذلك الحين؟ ثم ما لبثت أن انقطعت ردحاً غير قصير من الزمن بالنظر إلى العرف السائد في إصدار القرارات الرسمية؟

لكنها -أي الحماسة- عادت على نحو أشد بعد أن ظن الناس أن قانون التعليم رقم (45) لسنة 1992م بات في حكم اللاغي -وليس المجمد فقط- إذا إن الفترة الطويلة التي مضت منذ صدوره من غير إكمال بقية الإجراءات المتبعة في هكذا أمر لم تتم، كما أن قراراً جمهورياً صدر بتعيين مسئولين على مؤسسة المعاهد (رأس المشكلة في القانون وجوهرها) أشعر بوفاة ذلك القانون نهائياً، بل بولادته ميتاً، حيث صدر في أجواء المماحكات السياسية والحزبية في الفترة التي أعقبت تحقيق الوحدة المباركة عام 1410هـ 1990م، وهي ما عرفت بالفترة الانتقالية .ومع أن إعادة

تفعيل القانون وتسريع تنفيذه بعد تلك الفترة الطويلة جداً في العرف الرسمي للقرارات والقوانين أعاد النقاش حول الموضوع إلى حالة الصراع وتجاذب الأطراف المعنية الاتهامات المتبادلة، رغم أن الأمر آل هذه المرة إلى دمج فعلي ونهائي لمؤسسة المعاهد العلمية، لكنه أكد حقيقة الغياب المؤسسي والرؤية الاستراتيجية لصناعة القرار في اليمن، وأن الأوضاع الطارئة، وحالة الاحتكاك الداخلية، أو الانصياع لضغوط خارجية دولية تظل العامل الأكبر في عملية اتخاذ القرار، ولا نقول (صناعته).

وليس من قبيل التباهي أو ادعاء الحكمة المبكرة اليوم أن يذكّر صاحب هذه السطور أنه كان واحداً ممن حذر منذ وقت مناسب من مغبة التركيز المتطرف على مسألة المعاهد العلمية، والزعم بأنها تنتج ازدواجية ثقافية في نفسية الجيل وسلوكه، على حين يغض الطرف تماماً عن الخطر التربوي الحقيقي. المتمثل في "إهمال الرقابة، وعدم إخضاع المدارس الأهلية والأجنبية وما في حكمهما، أو قريب منهما، حتى مما ينتسب منها إلى الدين الإسلامي، كالمدارس التي تعمق الفوارق الطائفية، وتعزز الخلافات المذهبية، التي بدأت تنتشر تحت عناوين مختلفة، بعضها لم يكلف نفسه عناء الحصول على ترخيص بمزاولة فتح مدارس أو معاهد أو مراكز أهلية، وكأنها لا تنتظر السماح، أو أن الأمر لا يعنيها، وترك الجهات المعنية في

وزارة التربية والتعليم استشراء هذه الظاهرة دون رقابة وتفتيش مستمرين عن مسار الأمر في هذه المؤسسات، ما لم فإننا قد لا نستيقظ إلا على صراخ أجيال متصارعة حقاً، منفصمة عن بعضها تعاني من حالة اغتراب حقيقي داخل مجتمعاتها، فهي قد نشأت على أفكار وبرامج غريبة زماناً أو مكاناً، في غياب سلطة الجهات المعنية، وفي غياب يقظة المجتمع"[3].

وتشير الإحصاءات الرسمية للعام 2001م -على سبيل المثال- إلى أن عدد المدارس غير المرخص لها بالعمل يصل إلى (35) مدرسة من بين (226) هي العدد الكلي للمدارس الأهلية والخاصة[4].

إن مشكلة التعليم المذهبي التي بتنا نشكو منها اليوم ليست سوى واحدة من مشكلات أخرى عديدة لا تقل في خطورتها -إن لم يزد بعضها- عن المشكلة الراهنة، إذ بعض المدارس والمعاهد والمراكز وربما الجامعات التي تحمل عناوين تبدو متناقضة مع التعليم المذهبي ليست في الحقيقة إلا الوجه الآخر له، إذ إنها تقود في النهاية إلى نتيجة التطرف ذاتها،بجامع التهديد للسلام الاجتماعي، حتى وإن لم تحمل اسم المذهب أو الدين من الأساس. وآية ذلك قيام "مدارس خاصة تتبع بعض السفارات، كالسفارة الروسية والفرنسية والدولية الأمريكية، وهذه المدارس تمارس أعمالها دون ترخيص ولا إشراف من وزارة التربية والتعليم، بينما المدارس

التابعة للسفارات الباكستانية والسودانية والمصرية والهندية تعمـل بترخـيص وتحت إشراف الوزارة"[5].

وكاتب هذه السطور واحد ممن يراهن -ويرجو أن يخسر رهانه هـذه المرة- على ضعف الجدية في معالجة المـشكلة التربويـة مـن زاويـة الـشمول المفـترض، وأن غايـة مـا في الأمـر إغـلاق مؤقـت لـبعض المـدارس المتهمـة بالتمذهب، الواقعة في بؤرة الأحداث، أو المحسوبة عـلى تيـار الفتنـة القـادم من شمال البلاد ، تنتهي بمجرد نهايـة المـشكلة "الفتنـة". أمـا أن ثمـة توجهـا اسـتراتيجياً واعيـاً وشـاملاً فهـذا مـا عودتنـا التجـارب والأحـداث أن نظـل متشككين فيه إلى أن نرى عكسه حقيقـة ماثلـة مـستمرة عـلى أرض الواقـع، رغم ما قيل مـن جديـة الإجـراءات الحكوميـة الأخـيرة الهادفـة إلى معالجـة أخطار المدارس والمعاهـد وسـواها، تلـك التـي تعمـل خـارج قـانون التعلـيم الأهلي والخاص رقم (11) لسنة 1999م، مع العلم بأنـه غـير مقـرّ مـن قبـل السلطة التشريعية حتى الآن!

جذور المشكلة:

لما كانت اليمن واحدة من البلدان الإسلامية التي لا تمثل فيها مشكلة تعدد الأديان ذكراً، إذ لا يوجد لليمنيين جميعاً سوى دين واحد هو الإسـلام (والنـادر لا حكـم لـه) فـإن تبلـور مـذهبين إسـلاميين فقهيـين كبـيرين

هما المذهب الزيدي (نسبة إلى الإمام زيد بن علي ت: 122هـ) والمذهب الشافعي (نسبة إلى الإمام محمد بن إدريس الشافعي ت:204هـ) عبر التاريخ الإسلامي لم يمثل مشكلة يوماً ما من الناحية الفقهية، وإن استغل بعض الحكام قدراً من ذلك للتوظيف السياسي، وهو أمر يمكن أن يتم تحت أي عنوان غير ديني كذلك. هذا على أن جمهور اليمنيين خاصة الطبقة المتعلمة التي تمثل جيل الثورة اليمنية غير معنية بهذا التقسيم .وما ذلك إلا إحدى المخرجات المباركة لمناهج التعليم الشرعي سواءً في التعليم العام أم فيما كان يعرف بالمعاهد العلمية، حيث كان التعويل لدى مصممي مقررات التربية الإسلامية ومادة الفقه منها على وجه الخصوص قائماً على أرجح الأقوال ما أمكن وأقربها إلى روح النص ومنطوقه، بصرف النظر عن مدى مطابقته لأي من المذهبين السائدين أو غيرهما.

إن جذور مشكلة التعليم في اليمن تنبع -في الواقع- من ثنائية التعليم الرسمي أو الحكومي العام الوطني، والتعليم الأهلي والخاص، الذي يتخذ بعد ذلك أشكالاً عدة من الحزبية والمذهبية المباشرة كممارسة مجموعة ما تدريس الأفكار والآراء والاتجاهات التي يتبناها إمام هذا المذهب الفقهي أو ذاك ،على نحو حدي وصارم، وغير المباشرة كممارسات بعض الجماعات السلفية والطرائقية (الصوفية)، وذي التوجهات الدينية الخاصة

بما في ذلك المجموعات غير المعترف بشرعية تعليمها من الأساس كالأقلية الإسماعيلية، بل وحتى الأقلية اليهودية التي لا تمثل نسبة سكانية تذكر، ناهيك عن الوكالات الاستعمارية التابعة للسفارات الأجنبية رسمياً، أو غير التابعة رسمياً، التي تقدم تربيتها الخاصة باسم التعليم الأجنبي.

والحقيقة أن ثنائية التعليم المذهبي والتعليم العام تبدو من أخف الثنائيات إذا قورنت بثنائيات أخرى موجودة في بعض المجتمعات المعاصرة كثنائية التعليم الديني والعلماني الذي يسوق له البعض تحت لافتة (التعليم المدني)، أو ثنائية الأديان المختلفة، أو الإثنيات العرقية ونحوها.

خيارات ثلاثة:

وإزاء هذه المشكلة بوسعنا تقديم خيارات ثلاثة، تبدو فرضيات عند التعامل مع المشكلة تمهيداً لمناقشتها ومن ثم حلها وتلك الخيارات هي:

الخيار الأول:

ويقضي بإلغاء التعليم المذهبي (الخاص) وما في حكمه، والاقتصار على التعليم الشرعي (الديني) الوطني العام، باعتبار المآلات المدمرة التي تؤول إليها مخرجات هذا النوع من التعليم.

الخيار الثاني:

ويقضي بفتح المجال لكل أهل مذهب (خاص) وما في حكمه، لتدريس ما يشاءون، وتلقين الأفكار والآراء والاتجاهات التي يراها أصحاب المذهب، بدون رقابة من أي نوع، وبلا حدود أو قيود، سوى ضمير القائمين على هذا النوع من التعليم. ويأتي هذا الخيار بوصفه إقراراً لأمر واقع، ذي جذور تاريخية في أصله.

الخيار الثالث:

ويقضي بتقنين عملية التعليم المذهبي (الخاص) وما في حكمه لتصبح على قسمين:

القسم الأول:

استقلال المدارس الأهلية والخاصة (بما فيها المذهبية) بتعليم ذاتي مستقل شريطة خضوعها لإشراف حقيقي وجاد من الجهات ذات العلاقة، ممثلة بوزارة التربية والتعليم بالنسبة للتعليم الأساسي والثانوي أو ما يعادله وبوزارة التعليم العالي بالنسبة للتعليم العالي (الجامعي) أو ما يعادله.

القسم الثاني:

إفساح المجال أمام المقررات المتضمنة للأفكار والآراء والمسائل التي أثرت عن أئمة المذاهب المعتبرة المعنية وإدماجها ضمن التعليم الشرعي العام الرسمي، سواء في المرحلة الأساسية والثانوية أو ما يعادلها، أم في مرحلة التعليم العالي (الجامعي) أو ما يعادله، شأنها في ذلك شأن بقية الأفكار والآراء والمسائل التي توصف بأنها تدرس من غير تثريب على أصحابها أو أتباعهم.

مناقشة الخيارات:

إذا أردنا مناقشة الخيارات الثلاثة السابقة فلابد من وضع ضوابط مرجعية لتحديد مناط القبول أو الرفض، ومعلوم لدى المختصين بسياسات التعليم وفلسفات التربية أن سياسة المدرسة -أي مدرسة- تقوم على مكونين جوهريين[6]:

أحدهما: القرارات الخاصة بالسياسة التعليمية، والآخر: القوة اللازمة لتنفيذ هذه القرارات.

ونحن هنا لن نخرج عن هذين المكونين بيد أننا نحبّذ استعمال مصطلح (فلسفة التربية) بدلاً من (السياسة التعليمية) لدلالة الأول على الثبات

والاستمرار، على حين يشير الثاني (السياسة) إلى التغير والتوقيت. فمن منطلق فلسفة التربية نقول:

لما كانت الفلسفة التربوية للمجتمع اليمني كله هي الفلسفة التربوية الإسلامية فإن مناقشة الموضوع تنطلق من قاعدة الإسلام: العقيدة والشريعة والمنهج الحياتي الشامل، التي بلورها دستور الجمهورية اليمنية والقانون العام للتربية والتعليم في اليمن حيث نصت المادتان الثانية والثالثة من الدستور –وهما مادتان أساسيتان لا يأتي عليهما التغيير أو التبديل تحت أي ظرف -على أن "الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية"[7] وأن "الشريعة الإسلامية مصدر جميع التشريعات"[8].

وأما القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992م فقد ورد فيه النص التأكيدي في المادة الثانية القاضي بأن "تنبثق فلسفة التربية وأهدافها في الجمهورية من عقيدة الشعب الإسلامية ودستور البلاد.." [9].

وإذا كان إيراد هذه النصوص من قبيل تحصيل الحاصل في نظر البعض فإن ما ينبني عليها هو المراد في حقيقة الأمر، إذ لا يمكن الخروج برؤية موضوعية تتيح اختيار أفضل البدائل ما لم تتبلور المعايير المتفرعة عن الفلسفة التربوية الكلية، المتجسدة في معايير:

العدالة الاجتماعية، والحرية والمساواة (ونعنى بها هنا: تكافؤ الفرص التعليمية على وجه الخصوص) بوصف هذه المعايير مقاصد قطعية للدين، وأهدافاً سعى الدستور اليمني لتحقيقها عبر مواده ذات الصلة مثل المادة 24 القاضية بأن "تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتصدر القوانين لتحقيق ذلك"[10].

والمادة 25 القاضية بأن "يقوم المجتمع اليمني على أساس التضامن الاجتماعي القائم على العدل والحرية والمساواة وفقاً للقانون"[11].

كما نصت المادة 54 على أن "التعليم حق للمواطنين جميعاً تكفله الدولة وفقاً للقانون بإنشاء مختلف المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية.."[12].

ثم جاء القانون العام للتربية والتعليم فجسد ذلك حين نص في مادته السادسة على "اعتبار التعليم إلى جانب كونه استثماراً بشرياً تنموياً بعيد المدى فهو حق إنساني مشروع تكفله الدولة، وتيسره لجميع أبناء الشعب"[13].

وفي مادته السابعة نصّ على أن "تنشأ مدارس في الجمهورية كافية ومستوفية للشروط التربوية لكل المراحل الدراسية، وتعتبر المدرسة كافية

باستيعابها لكل الطلاب، على أن تجهز بالمكتبات، وكل المستلزمات العلمية"[14].

وورد في المادة الثانية أن "التعليم مجاني في كل مراحله، تكفله الدولة، وتحقق الدولة هذا المبدأ تدريجياً وفق خطة يقرها مجلس الوزراء"[15].

أما في المادة التاسعة فقد كان النص أكثر وضوحاً فيما يتصل بهدف تحقيق العدالة الاجتماعية والحرية والمساواة (تكافؤ الفرص)، حيث ورد التشديد على أن "تعمل الدولة على تحقيق العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص في التعليم، ومراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تقف عائقاً أمام بعض الأسر، للاستفادة من حق أبنائهم في التعليم"[16].

وبالاستناد إلى المرجعية الإسلامية الحاكمة بتحقيق مقاصد الدين المتمثلة في العدالة الاجتماعية والحرية والمساواة، وتأكيد أكبر وثيقتين تربويتين في البلاد على ذلك، ممثلاً في الدستور، والقانون العام للتربية والتعليم، فإن التفكير بإنشاء مدارس خاصة أو معاهد أو مراكز أو جامعات من شأنه أن يتعارض -في ظاهر الأمر- وتلك النصوص، وهو ما حدا ببعض الباحثين أن يذهب إلى اعتبار "السماح بالتعليم الخاص في أي مرحلة من مراحله من قبيل الانتهاك الصارخ لأحكام الدستور اليمني

وقانون التعليم الحالي الواجب النفاذ، باعتبار ذلك رأس النظام القانوني برمته"[17].

والواقع أن إنشاء مدارس أو جامعات خاصة أمر لا يتعارض والدستور أو القوانين النافذة إلا حين يتصادم مع المعايير الثلاثة المشار إليها (العدالة – الحرية – المساواة) أما في ظل تكامل التعليم الأهلي والخاص مع التعليم العام الحكومي فإن التعارض منتفٍ إلى حد كبير.

صحيح أن مشكلة التعليم الأهلي والخاص عادة ما ترتبط في أي مجتمع بتحالف جماعات ثانوية مستقلة نسبياً، ومتميزة ثقافياً، كما يتسبب هذا النوع من التعليم في الاختلافات بين الجماعات داخل المجتمع الواحد، على حين أن التعليم العام يخدم هدف الوحدة الوطنية والاجتماعية، ويعزز القيم العامة، والاهتمامات المشتركة[18]، غير أن وضع الضوابط الكفيلة بتنظيم عمل تلك المؤسسات، وقيام الجهات ذات الاختصاص بمتابعة تنفيذها يمثل أهون الأضرار، ، إذا قورن الأمر بخياري الإلغاء المطلق، أو الانفتاح بلا حدود، اللذين يمثلان اتجاهين متعارضين متطرفين، في حين أن تبنّي خيار التوسط والاعتدال - وهو الخيار الثالث - الذي يسمح بإقامة مؤسسات التعليم الأهلي والخاص يعد انحيازاً مشروعاً إلى صف الحريات الفردية والخاصة، لكنه –في الوقت ذاته- ليس مبنياً على

حساب الحريات الجماعية والعامة، مع التشديد على الالتزام بالضوابط والقيود اللازمة. وهذا ما ورد التنصيص عليه في مشروع قانون التعليم الأهلي والخاص رقم (11) لسنة 1999م، حيث أجاز تأسيس المدارس الأهلية والخاصة وكذا الجامعات، مع مراعاة خضوعها لإشراف الوزارة المعنية التام، كما خوّل للجهات المعنية الحق في سحب الترخيص أو إلغائه إذا أخلت تلك المدارس أو الجامعات أو ما في حكمها بأي التزام من التزاماتها المنصوص عليها في القانون[19].

إن مناقشة الخيارات الثلاثة إذاً تصل بنا إلى الخيار الثالث المشار إليه وهو خيار يمكن وصفه بخيار الممكن من المستحيل، ولكن تبقى مشكلة ذات ارتباط بهذا الخيار وهي مشكلة السياسات التعليمية ومن يصنعها؟

من يصنع السياسات التعليمية؟

ولأن المشكلة التربوية كل لا يتجزأ سواء فيما يتعلق بالتعليم العام الرسمي الوطني أم الأهلي والخاص فإن تجاوز المعوقات التي تعترض طريق كلا المسارين يعد واحداً من الآمال العراض للمجتمعات النامية بوجه خاص.

ويبدو أن أكبر معوق يقف أمام صناع العملية التنموية في المجال التربوي في المجتمعات النامية هي مشكلة الاتفاق على صاحب المشروعية

في صناعة السياسات التعليمية المتمثلة في البرامج والأنشطة وجملة الفعاليات والخبرات داخل المدرسة أو خارجها، ولاسيما إذا بلغ الأمر حد تصميم المناهج والمقررات الإنسانية والاجتماعية والشرعية (الدينية) وليس من المستغرب أن يحدث نزاع قد يحتد أحياناً في أوساط الجهات المكلفة بصياغة وتصميم المناهج إذ إن هؤلاء المكلفين بهذه المهمة أفراد إنسانيون تتنازعهم مشارب فكرية وسياسية وبيئية شتى، وهنا يبرز ما يسميه الدكتور/ عبدالوهاب المسيري بإشكال "التحيز" الذي يكشف أسطورة الحيادية والموضوعية، إذا قصد بذلك الإطلاق، وإمكان غياب النسبية في أي علم من العلوم، بما في ذلك العلوم الطبيعية والتطبيقية[20].

وللتخفيف من غلواء التحيز يعمد المعنيون بمهمة تصميم المناهج الإنسانية والاجتماعية والشرعية (الدينية) على وجه الخصوص إلى الاتفاق على القواسم المشتركة ما أمكن، ثم لئن حدث نزاع -ولابد يحدث علانية أم سراً- فإن مساحته تقل إلى أضيق نطاق، ثم يحدث التنازل من كل طرف للآخر، لاسيما في المسائل ذات الحساسية في أي مجال.

ولعل من أكثر الشواهد حضوراً فيما يتصل بالمجال الفقهي في العلوم الشرعية ما أثر عن بعض الأئمة فيها من أقوال عديدة داخل المذهب الواحد، سواء لدى إمام المذهب نفسه، أما لدى أتباعه الدائرين في فلك

مذهبه. فمن قبيل الأول: ما عرف عن الإمام الشافعي من مذهب قـديم في العراق، وجديد في مصر، ومن ذلك: تعدد الأقوال في مذهب الإمام أحمد بن حنبل الشيباني إلى أقوال عدة وروايات شتى، هذا رغم ما يوصـف بـه الفقـه الحنبلي من التشدد في الالتـزام بـالنص. ومـن قبيـل تعـدد أقـوال الأتبـاع في المذهب الواحد ما يـؤثر مـن أقـوال وآراء لمحمـد بـن الحـسن الـشيباني وأبي يوسف صاحبي الإمام أبي حنيفة النعمان، سواء بين كل واحد مـنهما والآخـر، أم بينهما وبين أبي حنيفة، أم بين أحدهما وإمامه (أبي حنيفة).

ومن هذا القبيل كذلك تعدد الآراء والأقوال في مذهب الإمام زيـد بـن علي إلى أقوال عدة واجتهادات متباينة عند أتباعه أمثـال: الهـادي، والقاسـم، والمؤيد وغيرهم.

إذا عرفنا ذلك فإن السؤال الأصلي عـن صـاحب المـشروعية في تـصميم المناهج التربوية لا يزال قائمـاً في شـقه المتعلـق بالجهـات ذات الـصلة برسـم السياسات التعليمية والمدرسية منها بوجه خـاص. ويـشير بعـض البـاحثين في إطار فلسفة التربيـة إلى جهـات عـدة تبـدأ مـن التلميـذ (الفـرد)، والتلاميـذ (المجموعـة) والمدرسـين والإداريـين، وهيئـة المدرسـة (إدارة المدرسـة) مـروراً بالخريجين، والآباء والمنظمات الدينية، وانتهـاء بـالمجتمع المحـلي والدولـة أو الوطن[21].

وإذا كـان الـبعض يظـن أن لـبعض هـذه الجهـات الحـق في رسـم السياسات التعليمية دون غيرها، أو الواحـدة منهـا دون بقيـة الجهـات فإنـه يكون مخطئاً، فجميع من سبق يشتركون في مهمة رسم السياسات التعليمية، ويندرج في ذلك تصميم المنهج بطبيعة الحال.كما أن من الـوارد جـداً دخـول جهات أخرى عديدة إلى جانب من مـر ذكـرهم، إذ المـنهج انعكـاس لحاجـة البيئة ومشكلاتها بمختلف أطيافها، وشرائحها الاجتماعية.

إن تصور أن من حق فريق أو فئة أو جماعـة أو جهـة مـا وحـدها أن تقر شأناً عاماً يتصل بالمجتمع كله -كقضية المنـاهج- أمـر غـير مقبـول ولـئن شددنا على مسألة التأهيل والخبرة فإن ذلك ينصرف إلى قيادات هذا العمـل ورواده بالدرجة الأساس.

إذا فالفرق بين كل جهة والأخرى فرق في الدرجة لا في النـوع، والقيـام بمهام المشاركة في ذلك من ناحية المباشرة وغير المباشرة ليس أكثر.

من هنا فإن الغبن الذي يتخيلـه مـن لم تـرق لهـم المنـاهج الحاليـة في اليمن لـيس مـن قبيـل عـدم اشـتراك مثـل تلـك الجهـات في صـناعة المـنهج وتصميمه بل في دعوى أن مذهبها الخاص (الزيدي) غائب أو مغيب بالكلية ،على حين أن الحـضور الكامـل لمـذاهـب سـنية أخـرى، رغـم أن كـل مـن لـه متابعة بهذا الشأن يدرك أن الفقه المدرسي –على سبيل المثال- الذي قـدم ولا

يزال لطلبة التعليم الأساسي والثانوي يمثل جهداً مشتركاً لأطياف المذهبين السائدين في اليمن (الزيدي والشافعي) وإن لم يصرح بذلك الأمر على مستوى الطلبة لأن ذلك لا يعنيهم، بل قد يرتدّ بآثار عكسية سلبية عليهم. وقد بدئ بالإعداد لتلك المناهج بعيد إعلان الثورة اليمنية المباركة (1382هـ - 1962م) في شمال البلاد عن طريق لجنة مشتركة من علماء المذهبين. وكان تحري الأصوب والأرجح ما أمكن والأقرب إلى روح النص هو القاعدة العامة في ذلك العمل. وطبيعي أن تقع بعض حساسيات أثناء المداولة والاجتماعات وقبل إقرار المحتوى النهائي، شأن أي عمل من هذا القبيل، ولكن الإحساس بروح الفريق، واستشعار حجم التحديات والأخطار المحدقة بالجيل، فيما لو ترك أصحاب كل مذهب يلقّن أتباعه ما يشاء، بعيداً عن إدراك الآثار السلبية التي يتركها ذلك في نفوس الناشئة، حيث يحصل التعصب والانغلاق، لاسيما مع حداثة العهد بالوضع الجمهوري الجديد وثقافته المختلفة عن ثقافة العهد السابق. ولاشك أن ثمة آراء متباينة واجتهادات عديدة قد ظهرت، ثم حصل اتفاق لا يخلو من تنزلات من كل طرف لآخر، حرصاً على نجاح المهمة، وهذا شأن أي عمل مماثل، دون أن يعني ذلك أن ثمة طرفاً غالباً وآخر مغلوباً، بل الجميع غالب

إن شاء اللـه، إذا روعيت المصلحة العليا للـبلاد، ولاسـيما في بعـض الظـروف والمحطات الفاصلة.

ومن المثير حقاً أن تسمع بعد مرور ما يزيد على ربع قرن - هـو زمـن إثارة المشكلة المذهبية- منذ قيام الثورة وما تلاها من إخراج لتلـك المقـررات أن بعض أعضاء اللجنة المعنية بمادة التربية الإسلامية حينذاك يردد أن لا علم له ببعض ما ورد في محتوى تلك المناهج، أو أنه لم يكن مقتنعاً بوضـع اسـمه على غلاف بعض تلـك الكتـب (المقـررات) . والـسؤال الملـح هنـا: هـل كـان لأولئك الفضلاء أن يـصمتوا طيلـة الفـترة الـسابقة لـو رأوا في تلـك المقـررات إساءة لمذهبهم، أو تجاهلاً لبعض مقرراته التي اتفق عليهـا أثنـاء المـداولات، ناهيك عن إساءة، أو تجاوز حقيقي لأي من أحكام الشرع؟

ولعل الكثير منا لا يزال يتذكر أن هذه الأصـوات التـي طلـب منهـا أن تعلن البراءة عن المناهج الموحّدة في التعليم العام قـد تزامنـت مـع نزاعـات سياسية نشبت بين بعض الأطراف التي تمثل دعوة الإحياء المذهبيـة الـضيقة وبين خصوم سياسيين لهم، مصنفين على مذهب آخـر، وذلـك في الفـترة التـي أعقبـت الوحـدة المباركـة عـام 1410هــ 1990م، وهــي مـا عرفـت بـالفترة الانتقالية[22].

وحين تعود هذه الدعوى جذعة اليوم لتتجاوز -في واقع الأمر- المذهب الزيدي إلى المذهب الجعفري الاثنى عشري، الذي لا وجود له في اليمن من الأساس، بل هو والمذهب الزيدي على طرفي نقيض[23]. وحين ترد تلك الدعوى من بعض الأصوات والوجوه التي صارت عَلَماً على المناداة بإعادة الاعتبار لمذهبها المغيب -كما تدّعي- فإن الأمر شاهد جديد على مدى التسييس غير الأخلاقي للمسألة المذهبية -مع بالغ الأسف-.

وماذا لو سُمع لهذه الأصوات، واستجيب لمطلبها -لا قدّر الله- فهل سيقف أتباع المذهب الآخر الأكبر والأوسع انتشاراً في ظل اليمن الواحد متفرجاً ومباركاً؟ أم سيرفع قائمة مطالبه الخاصة هو الآخر؟ وساعتها تخيلوا كيف سيغدو الوضع التربوي والتعليمي والسياسي كذلك ،بما في ذلك الوضع القضائي الذي لا يُعقل أن يسمح للخلاف أن يتدخل فيه. ومعلوم أن لجنة تقنين أحكام الشريعة الإسلامية المنبثقة عن السلطة التشريعية قد توصلت إلى نتائج إيجابية مباركة، صار لها حكم الإلزام، وتمثل -عملياً- وجهة أبناء المذهبين في البلاد، وفق الآلية ذاتها التي تمت مع المسألة التربوية، فهل يراد أن نعيد النظر في المسألة القضائية من جديد كذلك.

والواقع أن الحديث عن المسألة القضائية في هذا السياق ليس اعتباطا وإنما قضية منهجية وتربوية عامة يمكن أن تحدث في أي مجتمع يشهد حالة خلاف مذهبية كالتي نشكو منها اليوم في المجتمع اليمني .وقد تنبه إلى عضوية الربط بين المسألتين التربوية والقضائية الفيلسوف التربوي الأمريكي فيليب فينكس –على سبيل المثال-[24].

وهكذا فبدلاً من أننا كنا نفاخر بأن واحداً من أهداف الثورة قد تحقق وهو محو الفوارق الطبقية والاجتماعية، وإقامة مجتمع شوروي عادل يتساوى فيه جميع المواطنين في الحقوق والواجبات ؛ إذا بنا –أو هكذا سيغدو الوضع لا قدّر اللـه- نسعى لإعادة البناء من الأساس، وحينها يصدق فينا قول الحق تعالى (وَلاَ تَكُونُواْ كَالَّتِي نَقَضَتْ غَزْلَهَا مِن بَعْدِ قُوَّةٍ أَنكَاثًا)النحل: 92

تصوّر على طريق الحل:

للتغلب على مشكلة الثنائية بين التعليم العام الرسمي الوطني والتعليم الأهلي الخاص بصورة عامة نرى:

أولاً:

يجب التأكيد على أن اتجاه المصادرة أو الإلغاء للتعليم الخاص والأهلي بما فيه التعليم المذهبي غير وارد، وسواء أكان ذلك المذهب معتبراً كالزيدية والشافعية ، أم غير معتبر كالإسماعيلية مثلاً، بل وحتى حقوق غير المسلمين إن كان لهم وجود يدفعهم لإنشاء مدرسة خاصة بدينهم ، كالأقلية اليهودية –إن جاز ذكرها هنا لمحدوديتها-. ولكن ذلك لا يعني أن

تبقى مدارس التعليم الخاص والأهلي جـزراً لا يـصل إليهـا نظـام رسـمي، أو يطبق عليها قانون سائد. فإذا جاز لها أن تتعلم كل مـا لم يـدرس في التعلـيم العام الرسمي والوطني فيما يتصل بخصوصياتها المذهبية أو حتى الدينيـة – بالنسبة لغير المسلمين- فإن الأصل أن تشترك مع التعلـيم العـام فـيما يتـصل بالواجبات العامة تجاه الوطن ووحدته ونظامه الجمهـوري ، وديـن الغالبيـة فيه، لاسيما في القضايا العامة التي لا يسع المسلم أو المواطن النزاع فيها، كما وأن احترام كل مـذهب لغـيره، لاسـيما بـين المـذهبين الكبـيرين،ثم الأقليـات الأخرى يمثل ضمانة أكيدة ، وصمام أمان للمجتمع بكل أطيافه .

وكـل نـص أو توجيـه أو إيحـاء ينـتج أو يـشجع التنـشئة عـلى الـروح المذهبية الضيقة، المفضية إلى الكراهية والتعصب، أو إثارة الفـتن، والنزعـات الجاهليـة تحـت أي عنـوان، أو الـسعي لفـرض معتقـداتها الخاصـة بـالقوة المادية، أو تصوير ذاتها بأنها وحدها الفرقة الناجية، أو الطائفة المنـصورة، أو أن الآخرين (عامة)، ما لمذهبها أو طائفتها، أو دينها على الآخرين من سـبيل، أو نحو ذلك مما يهدف إلى إلغاء الآخر وإقصائه ونزع المشروعية عنـه، رغـم أنه قد يكون الأغلب عدداً، والأعمق تاريخاً، والأقـوى بينـة وحجـة،كل ذلـك يعد خروجا عن إطار السلم الاجتماعي كما هو خروج عن القانون في الوقت ذاته .

نقول هذا ونحن ندرك أن ثمة حقاً وباطلاً وإسلاماً وكفراً ،وصواباً وخطأً، ولكن قَدَرُنا أن نتعايش، وليس واجباً علينا أن نلزم الآخرين بما نعتقده صواباً ،إن كانوا مصرين على ما نعتقده باطلاً محضاً لديهم.

ويسند هذا الطرح قول الحق- جل وعلا- قال تعالى : (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا...........) الحجرات: 13

قال تعالى : (لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ....) البقرة: 256

قال تعالى : (وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لآمَنَ مَن فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُواْ مُؤْمِنِينَ) يونس: 99

قال تعالى : (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارَى وَالْمَجُوسَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا إِنَّ اللهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ) الحج: 17

وليتذكر أولئك المفتونون باستيراد الدعوات المذهبية من خارج بيئتهم، ونخص بالذكر هنا: إخواننا الشيعة الجعفرية الاثني عشرية في ظل الجمهورية الإسلامية الإيرانية أن الأهداف العقدية العامة للتعليم هناك تنص في أولها على "ترسيخ مبادئ وتعاليم الإسلام في إطار المذهب الشيعي الاثني عشري"[25]. دون مراعاة للأقليات الإسلامية الأخرى وفي مقدمتها: السنة[26]. وفي مقابل ذلك لا يسع المرء إلا أن يقف مقدراً ومقتدياً بمنهج الأزهر (السني) الذي يؤكد بعض أعلامه أن أحد أسباب نبوغه حرص

الأزهر على عدم فرض مذهب واحد أو وحيد على منتسبيه، بل يتيح لهم حرية الاختيار لأي من المذاهب الفقهية كافة[27].

ثانياً:

تكوين لجنة موسعة تضم خبراء في التربية وعلماء في الشريعة وكل من له صلة بهذا الشأن. ولعله من لازم القول التشديد على أن عناصر هذه اللجنة تضم ممثلين لكلا المذهبين السائدين ، بالإضافة إلى الشخصيات التربوية والعلمية المتحررة حقاً، والمتسمة جميعها بشروط الكفاءة والنزاهة والتجرد للحق ما أمكن، نظراً لأهمية المهمة، وحساسية المرحلة للنظر في:

1- مناهج التعليم العام الرسمي في المرحلتين الأساسية والثانوية:

من حيث المعايير المنضبطة للمحتوى الحالي، وما يمكن أن يضاف أو يحذف أو يعدل، بما يحقق الهدف الرئيسي العام وهو إخراج النشء الصالح المعتدل الموحّد فكراً وسلوكاً.

ولا شك أن المعايير الأساسية سالفة الذكر من عدالة اجتماعية وحرية ومساواة -بوصفها مقاصد يقينية للمشرع- ستكون الهادية والنموذج الحاكم لمسار عمل اللجنة في كل مراحلها أما مسألة الدليل

العلمي والعملي لآلية عملها فتتمثـل في القواعـد الأصـولية العامـة في الفهـم والاستنباط ومنهج الاستدلال العام.

2- مناهج التعليم الجامعي العام الحكومي:

من حيث الإشراف على المقررات والمناهج من زاوية التأكـد مـن عـدم انغلاق الكتاب المقرر على مذهب بعينه ، بل حتى التأكد كـذلك مـن التـزام أستاذ المقرر -إن أمكن ذلك- مـن عـدم فـرض مـذهب بعينـه، فـيما يتـصل بالمذاهب الفقهيـة الفروعيـة في إطـار الفقـه المقـارن بأوسـع معـاني الفقـه، لتـشمل كـل أبوابـه ومجالاتـه، ولـيس المعنـى الـسائد المحـصور في مباحـث العبـادات والمعـاملات والأحـوال الشخـصية فحـسب، مـستهدين بالقاعـدة الذهبية: "اجتماعهم حجة، واختلافهم رحمة".

أو: "نجتمع فيما اتفقنا عليه، ويعذر بعضنا بعضاً فـيما اختلفنـا فيـه". أو أنه "لا إنكار في مختلف فيه إنما الإنكار في المجمع عليه" ونحو ذلك.

وكذا حظر تضليل أو تفسيق -ناهيك عـن تكفـير- أتبـاع المـذاهب أو الفـرق الإسـلامية المعتـبرة الأخـرى أيـاً مـا بلـغ الاخـتلاف معهـا أو شـذت في أفكارهـا مـا دام للتأويـل -بأبعـد معانيـه- متـسع فيهـا، وذلـك وإن خـرج عن عرف بعض السابقين في التعامل مـع المخـالف، ولكنـه يحقـق اليـوم -في ظل التكالب الدولي على الأمة الإسلامية- مقصداً أساسياً مـن مقاصـد الـدين

وهو حفظه من التآكل الداخلي (فساد ذات البين التي تحلق الدِّين). وليُعلم أن المحققين من أهل العلم في القديم والحديث لا يفرّقون بين الاجتهاد في المسائل الفقهية الفروعية والمسائل العقدية الفروعية ما دام الدليل فيها يحتمل ذلك التأويل أو الخلاف، حيث الأمر منهجي مبني على سلامة الدليل وقطعيته وروداً ودلالة بصرف النظر عن موضوع البحث كان فرعاً للأحكام أم فرعاً للاعتقاد وهذا مبسوط في مقامه[28].

وإذا كان من حق الباحث المحقق ولوج باب الخلاف الفقهي أو العقدي فإن إثارة هذه المسائل أمام طلبة مبتدئين في سلم التعليم العالي سيحيل الدرس إلى قاعة محاكمة لأفكار ورجال لا محامي كفؤ لهم، وسيتحول التلاميذ إلى خصوم ما بين ادعاء ومدعى عليه، ولا قاضي عدل متجرد مقبول من الطرفين بينهم، علاوة على أن منهجاً كهذا سيفضي إلى تعزيز المشكلة من حيث تغذية الانقسام والفرقة. وحسب التعليم الجامعي أن يمنح الطالب مفاتيح البحث والمعرفة، ليلج بنفسه غمار هذه المجالات بعد التخرج إن شاء.

3- مناهج التعليم الشرعي الأساسي والثانوي والجامعي (الخاصة):

وهنا يتم التأكيد على ضرورة إتاحة المجال لهذا النوع من التعليم سواء كان مذهبياً أم سلفياً أم طرائقياً (صوفيا) أم غير ذلك -كما تقدم-

شريطة قيام الجهات ذات العلاقة في وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي للنظر في شأن الترخيص لعمل هذه المؤسسات، ومدى توافر الشروط اللازمة لذلك، بحسب القانون واجب التنفيذ للتعليم الأهلي والخاص (الذي يجب أن يأخذ حظه من النقاش الموضوعي في مجلس النواب تمهيداً لإقراره والمصادقة عليه وتنفيذه من ثم). ثم المتابعة الدورية المستمرة للتأكد من سلامة المسار وعدم خروجه عن الضوابط ومن أولى المهام والشرائط المفترض أن يتضمنها القانون التأكد من براءة هذه المؤسسات من كل ما من شأنه زرع روح المذهبية الضيفة، أو التنشئة على الكراهية، أو تهديد السلم الاجتماعي، أو فرض الأفكار والمعتقدات الخاصة بالقوة المادية، أو تصوير أفكار أصحاب هذه المؤسسة بأنها وحدها الممثل الشرعي للإسلام، أو الدعوة إلى الفتنة بأي معنى.

الهوامش:

1- القانون العام للتربية والتعليم، مجلة الديمقراطية، العدد السادس، المجلد (1) صنعاء: مجلس النواب، ص29- 30، 32.

2- الثورة، العد 13328، 6 صفر 1422هـ الموافق 9 مايو 2001، صنعاء: مؤسسة الثورة.

3- أحمد محمد الدغشي، المعاهد العلمية، نشأة وواقعاً ومستقبلاً، مجلة شؤون العصر، العدد 13، رجب – رمضان 1424هـ الموافق أكتوبر ديسمبر 2003، صنعاء: المركز اليمني للدراسات الاستراتيجية.

4- الجهاز المركزي للإحصاء، الإحصاء السنوي للعام 2001م، صنعاء.

5- بدر سعيد الأغبري، إصلاح التعليم وتطويره في اليمن، 2003- 2004م، ط الأولى، د.م: د.ن، ص 156.

6- فيليب هـ فينكس، فلسفة التربية (ترجمة وتقديم: محمد لبيب النجيحي)، 1982م، د.ط، القاهرة ونيويورك: دار النهضة العربية ومؤسسة فرانكلين، ص 206.

7- دستور الجمهورية اليمنية، كتاب مجلة الثوابت رقم (16)، 2002م، ط الأولى، ص1.

8- المرجع السابق، ص 1.

9- القانون العام للتربية والتعليم، مرجع سابق، ص 26.

10- دستور الجمهورية اليمنية، مرجع سابق، ص 3.

11- المرجع السابق، ص 3.

12- المرجع نفسه، ص 7.

13- القانون العام للتربية والتعليم، مرجع سابق، ص 27.

14- المرجع السابق، ص 28.

15- المرجع نفسه، ص 28.

16- نفسه، ص 28.

17- بدر سعيد الأغبري، مرجع سابق، ص 170.

18- فينكس، مرجع سابق، ص 206.

19- مشروع قانون التعليم الأهلي والخاص رقم (11) ، لسنة 1999م .

20- راجع: عبدالوهاب المسيري (محرر) اشكالية التحيز، 1415هـ - 1995، ط الثالثة، فيرجينينا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

21- راجع: فينكس، مرجع سابق، ص 192 – 209.

22- راجع: أحمد محمد الدغشي، الإسلاميون وأزمة الانتماء (ضمن كتاب: الإسلاميون في اليمن) الذي يشمل جزءاً من أوراق العمل المقدمة لندوة (الأصوليات الدينية وحوار الحضارات)، 2002م الأولى، صنعاء: (المركز العام للدراسات والبحوث والإصدار، جـ2 ص77.

23- راجع على سبيل المثال: محمد أحمد محمد الكبسي، الفروق الواضحة البهية بين الفرق الإمامية وبين الفرقة الزيدية ، 1413هـ - 1992م، د.ط، د.م، د.ن، ومحمد بن إبراهيم المرتضى، الزيدية والإمامية وجهاً لوجه، 1418هـ - 1998م، الأولى، صعدة: مركز الهدى.

24- فينكس، مرجع سابق، ص 139.

25- راجع: مجموعة من الكتاب، التعليم من حولنا (كتاب مجلة المعرفة "السعودية" رقم (11)، 1422هـ ط الأولى، الرياض: وزارة المعارف، ص 96.

26- لا نردد هذا تعصباً طائفياً فنحن –بحمد الله وبمنتهى التواضع- من دعاة الوحدة الإسلامية. وراجع كتابنا الجديد (التقريب بين السنة والشيعة: رؤية أخرى) قيد النشر.

27- راجع ما ورد في حوار: صلاح الصاوي، مع مجلة الجسور، العدد الثالث، شعبان 1424هـ قبرص: شركة النجوم للصحافة والنشر، ص 71.

28- راجع على سبيل المثال للكاتب، ما جمعه بهذا الخصوص من أقوال لبعض المحققين في كتابيه، أهل السنة والجماعة: إشكال في الفهم أم في المفهوم، والتقريب بين السنة والشيعة، والخلاف السلفي السلفي في اليمن، وكلاهما صادران عن مركز عبادي للنشر -صنعاء.

المحتويات

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

السيرة العلمية

للأستاذ الدكتور أحمد محمد الدَّغشي

دكتوراه الفلسفة في الفكر التربوي الإسلامي(أصول التربية الإسلامية وفلسفتها)

أستاذ الفكر التربوي الإسلامي- كلية التربية- جامعة صنعاء

جامعة صنعاء- كلية التربية- قسم أصول التربية addaghashi@yahoo.com

هاتف (جوّال): صنعاء 00967737235677

واتس آب00967777122205

اولاً: معلومات عامة

- مواليد محافظة صنعاء- اليمن 1386هـ-1967م
- بكالوريوس تربية: جامعة صنعاء- كلية التربية - قسم الدراسات الإسلامية- 1990م- اليمن (الثاني على الدفعة في المعدل التراكمي89.75%).
- معيد : كلية التربية- جامعة صنعاء 1991-1992م
- ماجستير: جامعة اليرموك - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - برنامج التربية في الإسلام 1995م -الأردن- (الأول على الدفعة في المقررات الدراسية)- عنوان الرسالة (الأساس الفطري في التربية الإسلامية).
- دكتوراة: جامعة الخرطوم- كلية التربية - قسم فلسفة التربية وتاريخها - عنوان الأطروحة (نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية) 1998م- نشرت عبر المعهد العالمي للفكر الإسلامي - فيرجينيا - أمريكا- فرع المعهد بعمّان 2002م).

التخصص الدقيق: الفكر التربوي الإسلامي (أصول التربية الإسلامية وفلسفتها)

التخصص العام: الفكر التربوي

اللقب العلمي: أستاذ

2010م	أستاذ في الفكر التربوي الإسلامي (أصول التربية الإسلامية وفلسفتها)- كلية التربية- جامعة صنعاء
2002-2005م	رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية- كلية التربية- أرحب- جامعة صنعاء.
	عضو الجمعية التربوية اليمنية
2005م	عميد كلية التربية والآداب - جامعة الأندلس (الأهلية)
2010م- الآن	الناطق الرسمي باسم المنتدى العالمي للوسطية- فرع اليمن
2016م	عضو الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين فرع اليمن

ثانيا: التدريس والأنشطة الاكاديمية

أ- التدريس:

1- في جامعة صنعاء :

م	المقرر	مستوى المقرر
1	أصول التربية	بكالوريوس
2	أصول التربية الإسلامية	بكالوريوس
3	فلسفة التربية	بكالوريوس
4	علم الاجتماع التربوي	بكالوريوس
5	التربية المقارنة	بكالوريوس
6	الثقافة الإسلامية	بكالوريوس
7	أصول التربية العامة	الدبلوم العالي
8	أصول التربية الإسلامية	الدبلوم العام العالي
9	فلسفة التربية	ماجستير
10	تعليم الكبار	ماجستير

م	المقرر	مستوى المقرر
11	التربية الأساسية	ماجستير
12	مناهج البحث التربوي	ماجستير
13	نظريات الفكر التربوي	ماجستير

2- في جامعة العلوم والتكنولوجيا (اليمنية الأهلية):

م	المقرّر	مستوى المقرّر
1	الفكر الإسلامي	بكالوريوس
2	الدعوة والدعاة	بكالوريوس
3	الثقافة الإسلامية	بكالوريوس
4	منهج البحث التربوي	بكالوريوس
5	أصول التربية العامة	بكالوريوس
6	أصول التربية الإسلامية	بكالوريوس
7	النظم الاجتماعية في الإسلام	بكالوريوس
8	الأخلاق في الكتاب والسنة	بكالوريوس
9	السيرة النبوية	بكالوريوس
10	حاضر العالم الإسلامي	بكالوريوس
11	المناهج العامة	بكالوريوس

3- في المعهد العالي للإرشاد التابع لوزارة الأوقاف والإرشاد (اليمنية): درَّست فيه المقررين التاليين في العام 1999م: حاضر العالم الإسلامي- مذاهب فكرية معاصرة.

4- جامعة الأندلس (الأهلية): درّست في جامعة الأندلس (الأهلية)- إلى جانب كوني عميداً لكليتي الآداب والتربية- مقرر أصول التربية في الفصل الأول من العام الجامعي 2006م.

5- جامعة السلطان قابوس: عملت استشارياً وأستاذاً زائراً في جامعة السلطان قابوس بمسقط- سلطنة عمان للثلاثة فصول دراسية وفصل صيفي، أي منذ ربيع الفصل الدراسي الثاني 2015/2014م حتى نهاية ربيع الفصل الثاني، من العام 2016/2015م- وقمت بتدريس مقررات الإشراف التربوي، ونظام التعليم في عمان ودول الخليج، و أصول التربية، والإدارة المدرسية، واقتصاديات التعليم .

ب- الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية (ماجستير):

جـ- مناقشة الرسائل العلمية في جامعة صنعاء وغيرها من الجامعات اليمنية:

أشرفت على 20 رسالة ماجستير ما بين إشراف رئيس ومساعد، وناقشت 14 رسالة (تفصيلها كلها في السيرة الذاتية الموسعة المرفقة).

ثالثا: الانشطة الأكاديمية والإبداعية (البحوث والكتب العلمية

أ- بحوث الدوريات العلمية المُحكمة:

1. الدغشي، أحمد محمد (2003). فلسفة الأهداف في التربية الإسلامية: دراسة نقدية تأصيلية. مجلة الدراسات الاجتماعية. جامعة العلوم والتكنولوجيا- اليمن، (15)،13-64.
2. الدغشي، أحمد محمد (2003). المعاهد العلمية في اليمن: نشأة وواقعا ومستقبلا. مجلة شؤون العصر، اليمن، (12)، 25-68.
3. الدغشي، أحمد محمد (2003). التربية الإسلامية: دراسة في أصول المصطلح وخلفية الدلالة. مجلة البحوث والدراسات التربوية - مركز البحوث والتطوير التربوي- اليمن، (18)، 149-170.
4. الدغشي، أحمد محمد (2004). أبو حيان التوحيدي وجوانب من اهتماماته التربوية. مجلة التجديد - الجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا، (17).
5. السامرائي، فاروق عبد المجيد؛ والدغشي، أحمد محمد (1997). الأساس الفطري في التربية الإسلامية (ملخص شامل لرسالة الماجستير – منشور باسم الباحث

ومشرفه الدكتور فاروق السامرائي بحسب تقاليد الجامعات الأردنية للأبحاث المتميزة)، مجلة دراسات - الجامعة الأردنية،2 (24)، 276-285.

6. الدغشي، أحمد محمد (2006).الفكر التربوي والعولمة: البراجماتية نموذجاً. مجلة جامعة الأنبار للدراسات الإنسانية- العراق (1)،116-156.
7. الدغشي، أحمد محمد (2007). النزعات المادية في تفسير التاريخ وانعكاساتها التربوية. مجلة الدراسات الاجتماعية- جامعة العلوم والتكنولوجيا - اليمن، (22)،17-75.
8. الدغشي، أحمد محمد؛ وبرقعان، أحمد محمد (2007). الأبعاد المتضّمنة لمفهوم الوحدة اليمنية في المقررات الدراسية للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية-جامعة حلوان- مصر - 4، (13)،303-334.
9. الدغشي، أحمد محمد (2009). تطوير أداء الأستاذ الجامعي من خلال وظائفه الثلاث مع التركيز على الحالة اليمنية. المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة ذمار - اليمن- 6 (1)- يناير 2009م،13-50.
10. الدغشي، أحمد محمد؛ والتركي، حسين (2009). الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية وعلاقتها بأدائه المهني. مجلة الباحث الجامعي – العلوم والإنسانيات-جامعة إب- اليمن. (21)،207-242. (نشر هذا البحث وفقاً للتقاليد الأكاديمية بجامعة صنعاء، حيث يعدّ البحث في الأساس جزءاً من رسالة ماجستير للباحث حسين التركي تمت تحت إشرافي إشرافاً رئيساً، وتحسب واحدة من نقاط السجل الأكاديمي للمشرف، وفقاً للائحة الأكاديمية بجامعة صنعاء).
11. الدغشي، أحمد محمد (2009). فلسفة المساواة بين الرجل والمرأة في الاتفاقات والإعلانات الدولية في ضوء فلسفة التربية الإسلامية. مجلة التربية- جامعة الأزهر- مصر - (141) الجزء الأول،209-259.

12. الدغشي، أحمد محمد (2011). الحركة الحوثية: الجذور الفكرية والدلالات التربوية، THE JORNAL OF ISLAMIC SCINCES مجلة العلوم الإسلامية (التركية). جامعة استانبول- تركيا (صدرت باللغتين التركية والعربية). (1)، المجلد السادس.

13. الدغشي أحمد محمد (2013). نظرية الإمامة عند الحوثية، مجلة الإسلام والعالم المعاصر (علمية محكّمة)، مركز الملك فيصل البحوث والدراسات الإسلامية، الرياض- السعودية، العدد الأول، المجلد الثامن.

14. الدغشي، أحمد محمد (2017). الأصول التربوية النفسية والأخلاق: أنموذج النظرية السلوكية الترابطية. مجلة جامعة الأندلس - صنعاء، العدد الثالث عشر(قيد النشر).

ب- الكتب المنشورة :

1. الدغشي، أحمد محمد (2002). نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية. عمّان ودمشق:المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر (472 صفحة).

2. الدغشي، أحمد محمد (2006). الأساس الفطري في التربية الإسلامية. الاسكندريه: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر (275 صفحة).

3. الدغشي، أحمد محمد (2004). صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية. الرياض: وزارة التربية والتعليم (171 صفحة).

4. الدغشي، أحمد محمد (2008). التنمية وعولمة التربية (مع نخبة من الباحثين والكتّاب في محاور مختلفة ضمن كتاب: إشكالية التنمية ووسائل النهوض(رؤية في الإصلاح). الدوحة: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية (467-534 صفحة).

5. الدغشي، أحمد محمد (2010). مقدمات أربع أولية في فقه المرأة المعاصرة. صنعاء: المنتدى العالمي للوسطية - فرع اليمن (85 صفحة).

6. الدغشي، أحمد محمد (2012). الفكر التربوي للقاعدة مع التركيز على الحالة اليمنية: دراسة تقويمية. الرياض: مركز الدين والسياسة وبيروت: مؤسسة الانتشار العربي (223 صفحة).

7. أحمد محمد الدغشي (2012). إسهامات المسلمين في الحضارة الإنسانية (مع مجموعة من الباحثين في محاور مختلفة ضمن كتاب الثقافة الإسلامية) صنعاء: جامعة العلوم والتكنولوجيا (103-146).

8. أحمد محمد الدغشي (2008). قراءة حضارية في إشكالات فكرية معاصرة: من يمثِّل الإسلام؟ دمشق: دار الناقد الثقافي (193 صفحة).

9. أحمد محمد الدغشي (2003). أهل السنة والجماعة: إشكال في الفهم أم في المفهوم؟. صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر (105 صفحات).

10. الدغشي، أحمد محمد (2004). التقريب بين السنة والشيعة والخلاف السلفي السلفي في اليمن: فقه العبرة وحتمية المراجعة (رسالتان في كتاب). صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر (80 صفحة).

11. الدغشي، أحمد محمد (1992). مواقف الإسلاميين من أزمة الخليج: دراسة نقدية إصلاحية. صنعاء: مكتبة الإرشاد (283 صفحة).

12. الدغشي، أحمد محمد (2010). حوار المشرق والمغرب بين حسن حنفي ومحمد عابد الجابري (مشاركة مع نخبة من الكتّاب ضمن محاور مختلفة). بيروت: الدار العربية للعلوم (251-276).

13. الدغشي، أحمد محمد (2009). حركات زيدية معاصرة: الحوثيون (مشاركة مع نخبة من الكتاب ضمن ملّف التشيّع في اليمن وهو في الأصل بذرة كتاب: الظاهرة الحوثية أو الحوثيون) – دبي: مركز المسبار .14-

14. الدغشي، أحمد محمد (2010). الحوثيون: دراسة منهجية شاملة لطبيعة النشأة وعوامل التكوين وجدلية العلاقة بالخارج ومشاهد المستقبل.بيروت: دار العلوم والدوحة : دار المورد للإعلام (181 صفحة).

15. الدغشي، أحمد محمد (2013). الحوثيون ومستقبلهم العسكري والسياسي والتربوي. الدوحة: منتدى العلاقات الدولية (307 صفحة).

16. الدغشي، أحمد محمد (2014). الظاهرة السلفية: التعددية التنظيمية والسياسات (مشاركة مع ثلة من الكتاب والباحثين- تحرير الدكتور بشير نافع وزميليه). الدوحة: مركز الجزيرة للدراسات (75-87 صفحة).

17. الدغشي، أحمد محمد (2014). السلفية في اليمن: مدارسها الفكرية ومرجعياتها العقائدية وتحالفاتها السياسية. الدوحة: مركز الجزيرة للدراسات (397 صفحة).

18. الدغشي، أحمد محمد (2017). دراسات في أصول التربية الإسلامية. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

19. الدغشي، أحمد محمد (2017). دراسات في فلسفة التربية الإسلامية. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

20. الدغشي، أحمد محمد (2017). دراسات في الفكر التربوي الإسلامي. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

21. الدغشي، أحمد محمد (2017). مناهج التربية الإسلامية وتحديات المرحلة. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

22. الدغشي، أحمد محمد (2017). في التغيير التربوي. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

23. الدغشي، أحمد محمد (2017). التربية ودورها في البناء والوحدة والحضارة. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

24. الدغشي، أحمد محمد (2017). دراسات تربوية معاصرة في قضايا المرأة .الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-:مؤسسة روافد.

جـ- كتب تنتظر النشر في الفكر الإسلامي العام:

1. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النشر). الإسلاميون وحتمية المراجعة

2. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النشر). إسلامية لا طائفية

3. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النشر).حوار في الإسلام والعلمانية: العلمانية في المجتمعات الإسلامية حلّ ممكن أم كارثة أكبر؟!

4. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النـشر). **الحريـة الفكريـة بـين الفكـر الإسـلامي والفكـر الغربي.**

5. الدغشي، أحمد محمد (ينتظر النشر). **حوارات إعلامية في الفكر والدعوة والتربية**

رابعا: خدمة الجامعة والمجتمع المحلي

أ- خدمة الجامعة: تتوزع خدمة الجامعة بين عضوية لجان في القسم لتطوير برنامج الماجـستير، وتقديم تصوّر لبرنامج الدكتوراة، والقيام بمقابلة الطلبة المتقدمين للماجستير، وتمثيـل القـسم لدى بعض الجهات داخل الجامعة وخارجها، مـع المـشاركة في بعـض ورش العمـل والنـدوات والمؤتمرات الداخلية والخارجية، والتحكيم لبعض الدراسات والوثائق والكتـب . والمـشاركة في 12 مؤتمراً داخليا وخارجياً بأوراق عمل ودراسات، والمـشاركة في حـضور4 مـؤتمرات، و5 ورش عمل، على مستوى داخلي وخارجي.

ب- خدمة المجتمـع: هنـاك نـشاط مـستمر يتنـوّع بـين الكتابـة في المجـلات الجامعـة والـصحف والمواقع وسواها بلغت أكثر من 200 مقالة ودراسة مختلفة في الحجم والموضوع، وتتوزع بين الفكر التربوي الإسلامي والفكر الإسلامي العام، وبين محاضرات عامة ونـدوات تـصل إلى أكـثر من 50 محاضرة وندوة.

خامساً: شهادات الخبرات والمشاركات:

لدي شهادات خبرة تتوزع بين التدريس في جامعة صنعاء وغيرها مـن المؤسـسات الأكاديميـة، وبـين المشاركات المتنوعة في الفعاليات التربوية والفكرية داخل اليمن وخارجها.

سادساً: شهادات الشكر والتقدير والإشادة

لدي أكثر من 30 شهادة شكر وتقدير من جهات داخلية وخارجية، وحصلت على 3 شهادات إشادة وتكريم داخلية منها جائزة رئيس الجمهورية التقديرية للبحث العلمي في العـام1431هــ- 2010م عن كتاب (صورة الآخر في فلـسفة التربيـة الإسـلامية)، و3 خارجيـة، منهـا الجـائزة الأولى للمنتـدى الإسلامي لندن، عن كتاب (مواقف الإسلاميين من أزمة الخليج) -1412هـ- 1992م.

سابعاً : خبرات وتجارب متنوعة:

لدي جملة من الخبرات المتنوعة في إطار حوار التقارب بين فرقاء الدّين والفكر ،تم بعضها في الولايات المتحدة وأوربا. وهناك حوارات فكرية وتربوية منها 7صحفية أجريتها مع قيادات تربوية وفكرية داخلياً وخارجياً، كما أجريت معي 52 مقابلة صحفية شاملة وجزئية ، و37 مقابلة تلفزيونية، و38 مقابلة إذاعية. كما قمت بـ5 تعقيبات صحفية في الإطارين.

كتبت الأوراق والدراسات المتضمنة في هذا الكتاب في مناسبات شتى، ومراحل مختلفة، لكن يجمع بينها البُعد التربوي، ذو الصلة بالمناهج، لاسيما في موضوع التطوير والإصلاح، وهو من أكثر تلك المسائل سخونة وأخذاً وعطاء بين متحمّس له، ومتحفظ، ورافض. فعلى حين جاءت الدراسة الأولى عن تغيير المناهج بين جدل الداخل والخارج، بوصفها الأرضية الأوسع والأكثر عمومية في الكتاب، على مستوى اليمن وغيره؛ فقد جاءت الورقتان الثانية والثالثة متركزتين على اليمن، وذلك عن فلسفة صناعة المنهاج في التربية الإسلامية في التعليم العام، وكذا الورقة الثالثة عن الأبعاد المتضمنة للوحدة اليمنية في المقررات الدراسية للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، أما الورقة الرابعة فقد كانت رؤية أولية حول مسيرة تطوير مقرر التربية الإسلامية في بعض دول مجلس التعاون الخليجي - ومنها اليمن- . أما الدراسة الخامسة فقد جاءت بعد سنوات من اندلاع الفتنة في محافظة صعدة في منتصف العام 2004م، حيث تمحورت في بداياتها حول إشكال التعليم المذهبي، الذي كان واحداً من أبرز الأسباب المعلنة لاندلاع الفتنة بدعوى حرمان (أبناء المذهب الزيدي) من حقهم في التعليم الخاص وفق مذهبهم.





مركز الكتاب الأكاديمي
عمّان-وسط البلد-مجمع الفحيص التجاري
ص . ب : 11732 عمّان (1061) الأردن
تلفاكس: 96264619511+ موبايل: 962799048009+
الموقع الإلكتروني: www.abcpub.net
A.B.Center@hotmail.com / info@abcpub.net



